



*Nakladnik:* Institut za društvena istraživanja u Zagrebu,  
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja

*Sunakladnik:* Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

*Za nakladnika:* Branislava Baranović

*Za sunakladnika:* Vladimir Šimović

*Recenzenti:* Predrag Bejaković  
Tajana Ljubin Golub  
Aleksandar Štulhofer

*Projekt:*

Podizanje i ujednačavanje kvalitete obveznog obrazovanja u Republici  
Hrvatskoj

*Financijer projekta:*

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske

*Voditelj projekta:*

Nikola Pastuović

© 2012. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

© 2012. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

ISBN 978-953-6218-47-9 (IDIZ)

ISBN 978-953-7210-50-2 (Učiteljski fakultet)

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne  
knjižnice u Zagrebu pod brojem 808360

Nikola Pastuović

# **OBRAZOVANJE I RAZVOJ**

Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo,  
a kako društvo djeluje na obrazovanje

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Zagreb, 2012.



# SADRŽAJ

<b>PREDGOVOR</b> .....	13
<b>UVOD</b> .....	19

<b>I. KONCEPTUALIZACIJA OSNOVNIH POJMOVA</b> .....	25
1. Što je edukacija (obrazovanje i odgajanje)?.....	25
2. Što je razvoj?.....	29
3. Svrha razvoja – doprinos kvaliteti života.....	32
4. Biocentrična koncepcija održivog razvoja.....	41
5. Obrazovanje i (ne)zadovoljstvo životom.....	41
6. Utjecaj obrazovanja na kvalitetu života pojedinca.....	45
7. Unutarnji i vanjski ciljevi obrazovanja – razvoj osobe i razvoj društva.....	47
8. Odnos obrazovanja i okoline.....	50
9. Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava.....	51
10. Obrazovanje i društvo znanja.....	56
Literatura.....	61

<b>II. OBRAZOVANJE I RAZVOJ OSOBE</b> .....	65
1. Što je osoba, odnosno ličnost?.....	66
2. Razvoj ličnosti.....	71
3. Uloga naslijeđa i okoline u razvoju ličnosti.....	71
4. Kako okolina djeluje na razvoj osobina?.....	74
5. Bioekološki model razvoja.....	76
6. O čemu ovisi iskoristivost okoline?.....	77
7. Utjecaj okoline i životna dob.....	79
8. Sociološki čimbenici o kojima ovisi djelovanje gena na razvoj.....	80
9. Koliki je utjecaj gena i okoline na individualne razlike?.....	82
10. Heritabilnost kognitivnih osobina.....	85
10.1. Heritabilnost fluidne inteligencije.....	86
10.2. Heritabilnost kristalizirane inteligencije.....	88
10.3. Heritabilnost kreativnosti.....	88

10.4. Heritabilnost razlika u obrazovanosti.....	92
10.5. Heritabilnost razlika u odgojenosti.....	95
11. Ograničenja u interpretaciji indeksa heritabilnosti.....	97
12. Djelovanje obrazovanja na razvoj sposobnosti i kreativnosti.....	98
12.1. Vježbanje kristalizirane inteligencije.....	99
12.2. Učenje kreativnosti.....	100
13. Razvojne etape inteligencije i poučavanje.....	104
14. Odgoj i moralni (socijalni) razvoj osobe.....	107
14.1. Temperament.....	107
14.2. Temperament i odgojivost.....	108
14.3. Rodne razlike u odgojivosti.....	111
14.4. Karakter i odgojivost.....	112
15. Urođeni motivi.....	114
15.1. Istraženi univerzalni motivi.....	116
16. Naučeni motivi - sadržaj odgoja.....	120
16.1. Situacija i ponašanje.....	121
16.2. Stavovi i navike – derivati vrijednosti i situacije.....	125
16.3. Sastavnice naučenih motiva.....	128
16.4. Kognitivna disonanca.....	131
16.5. Zašto odgojna moć obrazovanja nije veća?.....	132
16.6. Zašto je škola više obrazovna nego odgojna organizacija?.....	134
17. Hipoteze o razlikama u odgojivosti.....	136
18. Kakvo je ponašanje altruistično?.....	138
19. Sociobiološko objašnjenje moralnosti.....	140
20. Što je «psihopatija»?.....	142
21. «Psihopatija» i odgojivost.....	146
22. Sociokulturalno objašnjenje moralnosti.....	147
23. Kognitivna teorija moralnog razvoja.....	149
23.1. Nedostaci kognitivne teorije moralnog razvoja.....	151
24. Obrazovanje i moralnost – kontroverzni odnos.....	152
25. Kakvo je učenje moralno najdjelotvornije?.....	158
Literatura.....	160

<b>III. OBRAZOVANJE I RAZVOJ DRUŠTVA</b>	165
1. Obrazovanje i gospodarski razvoj	166
2. Obrazovanje i politički razvoj	171
3. Obrazovanje i kulturni razvoj	173
4. Obrazovanje i ekološki razvoj	175
4.1. Ekološka pismenost i ekološka osviještenost	177
4.2. Odnos ekološkog znanja, ekoloških vrijednosti i ekološkog ponašanja	179
4.3. Čimbenici motivacije za ekološko ponašanje	181
4.4. Nagrade za ekološko ponašanje	184
4.5. Ekološka socijalizacija	187
4.6. Ekološko uvjetovanje	189
5. Koncept ljudskog kapitala	192
5.1. Nejednaka isplativost različitih vrsta obrazovanja	197
5.2. Indikatori kvalitete ljudskog kapitala	199
5.3. Intelektualne sposobnosti i ekonomski razvoj	201
5.4. Neposredni i posredni učinci obrazovanja	202
6. Koncept socijalnog kapitala	205
6.1. Djelovanje socijalnog kapitala obitelji i škole na obrazovna postignuća	208
6.2. Socijalni kapital društva i društvena korist od obrazovanja	210
6.3. Socijalni kapital u tranzicijskim zemljama	214
Literatura	218
<b>IV. ZNANOST(I) O OBRAZOVNIM SUSTAVIMA</b>	223
1. Predmet znanosti o obrazovnim sustavima	223
1.1. Koncept cilja obrazovanja	224
1.2. Obrazovni sustav	226
1.3. Formalna struktura obrazovnog sustava	230
1.4. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja	231
2. Sustavski pristup – metoda znanosti o obrazovnim sustavima	237
3. Što je znanost?	240
3.1. Jedna ili više obrazovnih znanosti?	245

3.2. Edukologija - znanost o obrazovnim sustavima.....	246
3.3. Pedagogija kao teorija obrazovnih sustava.....	252
3.4. Glavne razlike između pedagogije i znanosti o obrazovnim sustavima.....	256
3.5. Pedagogija, andragogija i znanost(i) o obrazovanju odraslih.....	258
Literatura.....	261
<b>V. KVALITETA OBRAZOVANJA.....</b>	<b>265</b>
1. Kvaliteta obrazovanja, ljudski kapital i društvo znanja.....	267
2. Što je kvalitetna (osnovna) škola?.....	269
3. Dva aspekta kvalitete nacionalnog sustava obveznog obrazovanja.....	271
4. Čimbenici kvalitete osnovnog obrazovanja.....	273
5. Kurikulum i kurikulumski procesi.....	277
5.1. Kurikulumski koncept.....	278
5.2. Razvoj kurikuluma i kurikulumski procesi.....	281
5.2.1. Ciljevi učenja te ispitivanje obrazovnih i odgojnih potreba.....	282
5.2.2. Sadržaji učenja - programiranje obrazovanja i odgoja.....	283
5.2.3. Uvjeti učenja – učenje i poučavanje.....	287
5.2.4. Pristup orijentiran na učenika/polaznika i pristup orijentiran na predmet.....	290
5.2.5. Individualizacija nastave za odrasle.....	297
5.2.6. Evaluacija kurikuluma.....	300
6. Međunarodna istraživanja kvalitete obrazovnih sustava.....	302
7. Ovisnost strukture sustava o zahtjevima društva i psihofizičkim karakteristikama učenika.....	304
8. Nedostaci rane horizontalne diferencijacije.....	307
9. Kako do optimalnog modela osnovnog i obveznog obrazovanja u Hrvatskoj?.....	311
Literatura.....	317
<b>VI. REFORMA OBRAZOVANJA.....</b>	<b>323</b>
1. Temeljni pojmovi.....	323



2. Cjeloživotno učenje - konceptualni okvir obrazovnih promjena.....	326
3. Sadržaji reforme.....	328
4. Zašto reforme?.....	334
5. Obrazovne reforme u tranzicijskim zemljama.....	335
6. Metodologija obrazovne reforme.....	336
6.1. Faze projektiranja reforme.....	339
6.2. Provođenje reforme.....	341
6.2.1. Kontingentno planiranje i strategije upravljanja reformom.....	343
6.2.2. Kapacitet za upravljanje reformom.....	347
7. Praćenje i vrednovanje reforme.....	348
8. Škola u obrazovnoj reformi.....	349
9. Ujednačavanje obrazovnih prilika.....	351
9.1. Optimaliziranje školske mreže.....	351
9.2. Smanjivanje međuškolskih razlika.....	354
Literatura.....	358

<b>KAZALO POJMOVA.....</b>	<b>361</b>
----------------------------	------------

## **POPIS PRILOGA**

### **I.**

Ljudski razvoj kao svrha razvoja.....	36
Antička paradigma svrhe obrazovanja.....	40
Je li Hrvatska društvo znanja?.....	57
Što nije društvo znanja?.....	59

### **II.**

Odgoj i manipulacija.....	65
Zašto je naobrazba osobina ličnosti?.....	69
Mišljenje kao obrada informacija.....	85
Kvocijent inteligencije.....	86
Motivacija za postignućem.....	90

Inteligencija i školska postignuća.....	94
Heritabilnost stavova i ideološko konvertitstvo.....	96
Predškolski odgoj i obrazovanje trebaju biti obvezni i besplatni.....	103
Urođenost “viših” motiva.....	117
Promjena situacije i moralna kriza.....	122
Motiv isticanja u različitim situacijama.....	123
Kako “odmah” promijeniti ponašanje?.....	125
Ideološki konvertiti i ideološki oportunisti.....	126
Obrazovno-odgojni optimizam i realnost.....	133
Individualne razlike u odgojivosti.....	135
Prosocijalno ponašanje, altruistični paradoks i “naučeni altruizam”.....	139
Bezuvjetno poštenje znanstvenika – mit ili stvarnost.....	156

### **III.**

Kratka povijest koncepta o ljudskom kapitalu.....	193
Ispлатivost predškolskog i visokog obrazovanja.....	198
Štete od ranog prekidanja obrazovanja.....	205

### **IV.**

Razine obrazovanja prema ISCED-u.....	234
Objektivnost u istraživanjima obrazovanja.....	243
Razvoj pedagogije kao znanosti.....	254

### **V.**

Kvaliteta obrazovanja i obrazovna djelotvornost.....	266
Didaktika i kurikulum – u čemu je razlika.....	279
Razlike u kompetencijama učitelja razredne i predmetne nastave.....	298

## **POPIS SLIKA**

### **I.**

Slika 1: Temeljni edukološki koncepti i njihov odnos.....	29
Slika 2: Ljudska razvojna perspektiva kvalitete života.....	39

Slika 3: Međudjelovanje obrazovanja i društva.....	52
Slika 4: Dijalektički model obrazovanja i razvojnih dimenzija.....	54

## II.

Slika 5: Čimbenici individualnih razlika u osobinama ličnosti i njihova međudjelovanja.....	74
Slika 6: Razvoj kognitivnih osobina tijekom života.....	102
Slika 7: Odnos urođenih i naučenih motiva.....	128

## IV.

Slika 8: Organizacija kao sustav.....	227
Slika 9: Obrazovni sustav kao otvoreni sustav.....	228

## V.

Slika 10: Struktura kurikulumskog sustava.....	278
Slika 11: Gagnéovi “događaji poučavanja” .....	289

## VI.

Slika 12: Čimbenici koji djeluju na upravljačku strategiju.....	344
Slika 13: Moguće strategije upravljanja reformom.....	345



## PREDGOVOR

Ova je knjiga nastala u okviru projekta *Podizanje i ujednačavanje kvalitete obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj* u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu. Kako je obrazovanje po definiciji društveni (pod)sustav, pri istraživanju je i objašnjenju fenomena kvalitete obrazovanja primijenjen sustavski pristup. Time je knjiga dijelom nadišla okvire određene projektnim zadatkom te je prerasla u teoriju obrazovanja čiji je središnji problem istraživanje “odnosa cilj-sredstvo”. To je odredilo osnovnu strukturu knjige koja se sastoji od dva dijela. U prva tri poglavlja riječ je o ciljevima edukacije, dok se u sljedeća tri poglavlja elaborira problematika obrazovnih sustava kojima se njihovi ciljevi nastoje postići. Takva je struktura knjige rezultat znanstvenih i praktičnih potreba u području obrazovanja u Hrvatskoj.

Znanstvene potrebe proizlaze iz činjenice da se u Hrvatskoj teorijskim promišljanjima obrazovanja pretežito bavi pedagogija čija je znanstvena orijentacija (ne samo u Hrvatskoj) obilježena njezinom normativnom i preskriptivnom teorijskom tradicijom, koja se prema sudu pedagoga s njemačkoga govornoga područja nije pokazala dovoljno znanstveno produktivnom. Pri tome treba naglasiti da se pedagogija kao praktična teorija pokazala potrebitom, ali ne i djelotvornom u nastojanju da izraste u integrativnu znanost o obrazovanju kao društvenom (pod)sustavu. Istina, neki su pedagozi svojim individualnim prinosima iskoračili izvan okvira tradicionalne pedagogije, ali njihova recepcija u pedagoškim krugovima nije dovela do “realističnog obrata” struke (više o tome u prilogu u poglavlju IV. *Razvoj pedagogije kao znanosti*).

Uz pedagogiju, koja je kao akademska disciplina nastala početkom devetnaestoga stoljeća, početkom su se dvadesetoga stoljeća, a osobito intenzivno u njegovoj drugoj polovici, u krilu društvenih znanosti snažno razvile obrazovne znanosti koje su usredotočene ne toliko na opisivanje koliko na objašnjenje obrazovnih pojava. Njihovi prinosi razumijevanju obrazovanja toliki su da su ispunili dvanaest velikih svezaka *Međunarodne enciklopedije obrazovanja* (Husén i Postlethwaite, 1994.). U njima su prikazana otkrića edukacijske psihologije, sociologije i politologije obrazovanja, edukacijske ekonomike i antropologije pa se danas smatraju temeljnim obrazovnim znanostima (*educational*

*foundations*), kao i njihova primjena u različitim područjima obrazovanja. U posljednjih desetak godina snažan razvoj bilježi i kognitivna neuroznanost što također pridonosi uvidima u zakonitosti učenja čime se i ona pridružuje korpusu obrazovnih znanosti. I u nas se obrazovne znanosti razvijaju u okviru pojedinih društvenih znanosti, pri čemu nedostaje interdisciplinarnih istraživanja koja bi obrazovanje zahvatila kao sustav u njegovoj cjelini. A obrazovanje je školski primjer polja polidisciplinarnog i interdisciplinarnog istraživanja. Pisac je početkom svoje profesionalne karijere sudjelovao u radu više interdisciplinarnih timova koji su istraživali ekonomske i društvene aspekte obrazovanja, te se uvjerio da temeljna psihologijska i pedagozijska znanja nisu dovoljna za potpunije objašnjenje obrazovnih pojava. Kada je pak sam počeo voditi projekte koji se tiču problematike obrazovnih sustava, bio je prisiljen dopuniti svoja znanja znanjima iz sociologije i politologije obrazovanja, ne samo studijem literature nego i specijalizacijama u odgovarajućim institucijama u inozemstvu. Rezultat na taj način stečenih praktičnih i teorijskih iskustava bila je knjiga *Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja* koja je objavljena prije desetak godina.

Od tada je i u nas narasla svijest o polidisciplinarnosti i interdisciplinarnosti obrazovnih fenomena što je dovelo do toga da je uspostavljeno novo interdisciplinarno znanstveno polje *obrazovne znanosti*. To je bilo nužno kako bi se potaknulo i omogućilo financiranje interdisciplinarnih istraživačkih projekata u obrazovanju, omogućio izbor i znanstveno napredovanje interdisciplinarno obrazovanih istraživača obrazovanja te mogli pokrenuti interdisciplinarni diplomski i poslijediplomski studiji obrazovanja. Bez većeg broja tako osposobljenih stručnjaka za obrazovanje nije moguće kvalitetno pripremiti stručne podloge za promjene obrazovnog sustava u našoj zemlji. A on je, prema svemu sudeći, zastario, o čemu svjedoče i povremeni pokušaji njegova osuvremenjivanja koji, uglavnom, nisu dali zadovoljavajuće rezultate. Zato Hrvatskoj predstoji strategijsko planiranje promjena obrazovnog sustava koje trebaju biti strukturne, ali i unutarnje u smislu osuvremenjivanja nacionalnoga kurikula, poboljšanja unutarnje organizacije i izvođenja obrazovnog procesa te unutarnjega i vanjskoga vrednovanja. Stajalište da je sustav dobar, pa ga treba samo “iznutra malo poboljšati”, nije izdržalo probu vremena.

U vremenu nakon objavljivanja *Edukologije* došlo je do znatnoga napretka obrazovnih znanosti te do povećane potrebe, a sada i većih mogućnosti, primjene njihovih spoznaja u obrazovnoj politici. Čvršće pozicioniranje Hrvatske u europski kontekst jača potrebu za usklađivanjem njezina obrazovna sustava s dominantnim europskim sustavom i traži poboljšanje njegove djelatnosti u ostvarivanju zajedničkih europskih ciljeva u području edukacije. Kao što je više puta u našoj javnosti istaknuto, jedan je od značajnih razloga opadanja konkurentnosti hrvatskoga gospodarstva nedovoljna učinkovitost hrvatskog obrazovanja. Zato se istraživači obrazovanja trebaju dodatno potruditi da svojim uvidima pridonesu poboljšanju kvalitete izlaza iz obrazovnoga sustava, koji bi trebali biti odgovarajući ulaz u gospodarstvo i ostale dijelove društva. To znači da istraživanja u polju obrazovnih znanosti trebaju biti ne samo temeljna nego i primijenjena, a njihovi rezultati trebaju biti transferirani u praksu putem razvojnih projekata i interdisciplinarno koncipiranih poslijediplomskih studija obrazovanja kojima bi se u što kraćem roku osposobio potreban broj stručnjaka za obrazovni sustav. Zato je ova knjiga usmjerena na obrazovanje za razvoj. Podnaslov knjige: *kako obrazovanjem razvijati ljude i mijenjati društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*, govori o glavnim temama kojima se u njoj bavimo. Sve su usredotočene na objašnjenje “odnosa cilj-sredstvo” što *Wolfgang Brezinka* sažeto definira kao predmet integrativne obrazovne znanosti. Stoga su prva tri poglavlja posvećena ciljevima obrazovanja, a sljedeća tri poglavlja načinima njihova ostvarivanja.

U nastojanju da opišemo i objasnimo različite ciljeve obrazovanja trebalo je razjasniti više kontroverznih pitanja. Ponajprije, što se može činiti bizarnim, trebalo je jednoznačno odrediti čak i sam pojam cilja jer ga se različito razumije u normativnim i eksplanatornim teorijama obrazovanja. Potom, odgovoriti na pitanje postoji li jedan ili više ciljeva edukacije i kakav je, ako ih ima više, njihov odnos. Je li uvijek sinergičan ili može biti i antagonističan. Pod vidom recentnih otkrića psihologijskih i genetičkih istraživanja, trebalo je problematizirati i sam humanistički cilj edukacije najčešće formuliran kao “svestrani, mnogostrani, cjeloviti razvoj osobe” ili nešto modernije, kao “samoostvarenje osobe”. Analize pokazuju da teorijske pretpostavke na kojima se temelji takvo razumijevanje glavnoga cilja edukacije nisu neupitne. Razvoj osobe, ako ga se

razumije kao aktualizaciju svih potencijala pojedinca, polazi od idealizirane predodžbe o ljudskoj prirodi što proizvodi niz teorijskih poteškoća i problema pri koncipiranju odgoja koji bi bio u funkciji tako definiranoga cilja edukacije. Uz to, njega treba dovesti u odnos s drugim, tzv. vanjskim (gospodarskim, političkim i sociokulturnim ciljevima) koji nisu uvijek u sinergijskom odnosu.

Uvidi u odnos obrazovanja i društva također nisu jednoznačni. Pokazuje se da doprinos obrazovanja razvoju pojedinih dimenzija društvenoga razvoja ovisi o kontekstu, tj. o značajkama društvenoga (političkoga) poretka, ustroju gospodarskoga sustava i naslijeđenim kulturnim obrascima. Zato obrazovanje može biti snažnom polugom nekoga razvoja, ali može biti iskorišteno i za održavanje retrogradnoga, za kvalitetu života pogubnoga, poretka. Već je sam koncept ekonomske isplativosti obrazovanja veoma kompleksan. Postoji, naime, niz prikrivenih indirektnih gospodarskih i socijalnih koristi o kojima bi trebale ovisiti odluke o obrazovnim investicijama i reformskim intervencijama. Pa i onaj lako mjerljiv ekonomski dobitak od obrazovanja ne ovisi samo o njegovoj kvaliteti nego i o iskorištenosti obrazovanih ljudi u gospodarskom okruženju. Obrazovanje može biti najisplativija, ali i “promašena” investicija ako se najobrazovaniji ljudi “odlijevaju” u zemlje koje u njih nisu ulagale ili se suboptimalno koriste u vlastitoj domovini.

Posebnu smo pozornost posvetili ekološkoj efikasnosti obrazovanja. Naime, veliki je nerazmjer između količine upozorenja na ekološke prijetnje koje mogu poništiti postojeća i buduća civilizacijska postignuća i količine konkluzivnih istraživanja efikasnosti ekološkog obrazovanja kojim treba ne samo ekološki opismeniti nego i ekološki osvijestiti stanovništvo. Naše analize ukazuju na ograničenu moć ekološkog obrazovanja u pogledu ekološkog osvještavanja, ali i na neke uspješnije načine mijenjanja ekološkoga ponašanja kojima obrazovanje predstavlja nužnu podršku.

Nastojali smo upozoriti na kompleksnu povezanost između koncepata ljudskoga kapitala i socijalnoga kapitala zbog koje nisu posve utemeljena očekivanja da će obrazovanje kojim se povećava kvaliteta ljudskoga kapitala dovesti do željenoga povećanja socijalnoga kapitala. Uostalom, Hrvatska bilježi jednu od najvećih stopa rasta visokog obrazovanja u Europi, uz istodobni pad socijalnoga kapitala mjenjenoga socijalnim povjerenjem. A društvena korist od obrazovanja dobrim dijelom ovisi upravo o razini socijalnoga kapitala.



U posljednja tri poglavlja konceptualiziran je pojam obrazovnoga sustava, pojam kvalitete obrazovanja i reforme obrazovnoga sustava. Nastojali smo pokazati zašto niti jedna obrazovna znanost sama ne može potpuno objasniti funkcioniranje obrazovanja i njegovu učinkovitost. Kako bi identificirale čimbenike njegove djelotvornosti, obrazovne znanosti moraju surađivati koristeći pri tome sustavski pristup. On postulira da se funkcioniranje bilo kojeg dijela obrazovnoga sustava motri u međudjelovanju s ostalim elementima sustava pri čemu je i sam obrazovni sustav spregnut s podsustavima okoline. Zbog toga se i kvaliteta obrazovanja definira s pomoću koncepata izlaza i ishoda iz obrazovanja kojima se ne mijenjaju samo ljudi nego i njihova okolina za što su ljudi obrazovanjem osposobljeni. Ako su izlazi i ishodi ispod razine potreba i očekivanja, poduzimaju se korektivne mjere u sustavu. One se trebaju temeljiti na rezultatima unutarnjega, ali više od toga na rezultatima vanjskoga vrednovanja sustava. Pri tome naglašavamo važnost međunarodnih komparativnih istraživanja kvalitete obrazovnih ishoda u kojima se zrcali kompetitivnost sustava i čiji nas rezultati trebaju osvijestiti o potrebama reformi od kojih neke mogu biti strukturne.

Da bi promjene sustava bile učinkovite, poželjno je primijeniti odgovarajući model strategijskoga planiranja koji povećava izgleda za postizanje željenih ciljeva. Primjena znanstvenih spoznaja o obrazovnom sustavu pri strateškom planiranju obrazovanja u Hrvatskoj (izradi svojevrsnoga *master*-plana obrazovanja) treba biti usklađena s razvojnim potrebama drugih društvenih podsustava zemlje (gospodarstva, politike, kulture i ekologije). Znanstvene spoznaje o ciljevima obrazovanja i optimalnim načinima njihova ostvarivanja mogu se primijeniti u svrhu unapređivanja kvalitete (obveznog) obrazovanja u našoj zemlji koja zaostaje za razvojnim društvenim potrebama.

Ako je pisac uspio odgovoriti barem na dio postavljenih pitanja, ili izazvati raspravu o njima, ova je knjiga postigla svoju svrhu.

*Nikola Pastuović*



## UVOD

U uvjetima globalizacije i međunarodne utakmice problematika gospodarskog i društvenog razvoja postaje sve važnijim predmetom rasprava u međunarodnim organizacijama koje se bave razvojem, predmetom nacionalnih razvojnih politika te znanstvenih istraživanja razvoja. U tom kontekstu razmatra se razvojna uloga obrazovanja, odnosno njegov mogući doprinos pojedinim dimenzijama društvenog razvoja. Drži se neupitnim da je razvojni potencijal obrazovanja velik, gotovo presudan, te da razvojem znanosti i novih tehnologija raste do te mjere da se drži jednom od glavnih poluga napretka. Takvo gledanje najbolje dolazi do izražaja u konceptima “društva znanja” i “gospodarstva utemeljenog na znanju” u kojima se znanje, odnosno obrazovanje, smatra glavnim razvojnim resursom. Pri tome se osobito naglašava uloga obrazovanja u gospodarskom rastu i razvoju, a manje se analiziraju njegovi doprinosi drugim dimenzijama društvenog razvoja. Kako razvojni potencijal obrazovanja ovisi o dosegnutoj razini gospodarstva, političkom ustroju i sociokulturnom kapitalu, istraživanja uloge obrazovanja u razvoju i strateško planiranje obrazovanja trebalo bi voditi računa o cjelini društvenog konteksta. O njemu, naime, ne ovise samo društvene potrebe za obrazovanjem, nego i njegove mogućnosti da ih zadovolji.

Razvojna očekivanja u odnosu na obrazovanje oscilirala su tijekom posljednjih desetljeća. Aspiracije što su šezdesetih godina bile potaknute otkrićima američkih ekonomista obrazovanja o doprinosu obrazovnih investicija gospodarskom rastu SAD-a, nisu se ostvarile u zemljama koje su svoje gospodarsko zaostajanje mislile riješiti izdašnim ulaganjima u edukaciju svojega stanovništva. Izlazi iz obrazovanja nisu se na najbolji način koristili u pojedinim podsustavima njegove okoline. Najbolje obrazovani ljudi napuštali su takve sredine i odlazili iz zemalja u kojima su stekli kvalitetno visoko obrazovanje i time više pridonosili razvoju razvijenih nego nerazvijenih zemalja. Očito, obrazovanje je tako snažno kontekstualizirano da njegovi učinci ovise o sinergijskom djelovanju ostalih dijelova društva pa obrazovne reforme bez društvenih ne ispunjavaju očekivanja.

Drugi razlog zbog kojih je šezdesetih godina došlo do svojevrsnog razočaranja u obrazovanje jest sve brže zastarijevanje znanja stečenog školovanjem.

Poluživot nekih znanja u profesijama temeljenima na znanosti skratio se na ispod pet godina tako da je gospodarstvo bilo sve manje zadovoljno kvalitetom obrazovanih ljudi koje je zapošljavalo. Sve se je otvorenije počelo govoriti o “krizi obrazovanja” koja, zbog svoje globalne rasprostranjenosti, poprima značajke “svjetske krize obrazovanja”. To je u radnim tijelima UNESCO-a potaknulo debatu o samim temeljima obrazovanja te dovelo do redefinicije njegova koncepta. Glavna konceptualna inovacija sastojala se u formuliranju ideje cjeloživotnog učenja kao odgovora na ubrzane globalne tehnološke, gospodarske, ali i političke i kulturološke promjene. Promovirana je ideja da učiti treba cijeli život makar se ne može cijeli život ići u školu. Zato se cjeloživotno učenje, osim školovanjem, ostvaruje s pomoću neformalnog obrazovanja i informalnog učenja. To je pak dovelo do rekonceptualizacije i samog školovanja koje se usredotočuje na posredovanje znanja dugog poluživota, dok se specifična znanja manje transferne vrijednosti posreduju drugim oblicima cjeloživotnog učenja. Kao logična posljedica toga afirmiralo se područje obrazovanja odraslih, jer je doba odraslosti najduže životno razdoblje tijekom kojega se ostvaruje cjeloživotno učenje. Iz svega rečenoga proizlazi da istraživanja uloge obrazovanja u razvoju moraju uzeti u obzir i promijenjeno shvaćanje samoga obrazovanja.

Mogli bismo zaključiti da su istraživanja razvojne uloge obrazovanja išla u dva smjera; prema istraživanju međudjelovanja obrazovanja i društva te prema istraživanju optimalnog koncepta i strukture obrazovnih sustava i transformacijskih procesa u obrazovnim organizacijama kojima se osiguravaju poželjni izlazi i ishodi iz obrazovnog sustava. To je pak dovelo do fokusiranja istraživačke pozornosti na učenika, odnosno na osobu koja uči, jer o primjerenosti edukacije osobinama učeće osobe ovisi njezin uspjeh. Rezultati psihologijskih istraživanja razvoja osobe postali su važnima za procjenu i ostvarenje edukacijskih mogućnosti u formiranju onih svojstava ličnosti što su ključna za ostvarivanja društvenih ciljeva obrazovanja, a ujedno doprinose i razvoju same osobe. Kako je čovjek glavni akter razvoja, poznavanje strukture ljudske ličnosti i poznavanje zakonitosti njezina razvoja postaje relevantnim za određivanje i za ostvarivanje ostalih ciljeva društvenog razvoja. To je do sada bilo najviše zanemareno područje u istraživanjima razvoja.

Da bi se mogla procijeniti realističnost obrazovnih razvojnih očekivanja, potrebno je ponajprije jednoznačno definirati sam koncept razvoja te njegove ciljeve i svrhu. Kako je razvojni fenomen višedimenzionalan, potrebno je operativno definirati njegove glavne dimenzije: gospodarstvo, politiku i sociokulturni kapital. Budući da su pojedini razvoji u međudjelovanju, potpomažu se ili ograničavaju, nužno je otkriti njihove moguće interakcije. Obrazovanje se smatra važnim razvojnim čimbenikom svih razvojnih dimenzija pa njegovo djelovanje treba promotriti u kontekstu njihovih međudjelovanja.

Posebnu je pozornost potrebno posvetiti međuodnosu kvalitete ljudskih resursa, odnosno kvalitete ljudskog kapitala i pojedinih dimenzija društvenog razvoja jer se obrazovanjem na društveni razvoj može djelovati samo preko unapređivanja kvalitete ljudskog kapitala. No, ljudski kapital ne proizvodi razvoj bezuvjetno pa se s tim u vezi postavlja pitanje koji su olakšavajući, odnosno ograničavajući čimbenici o kojima ovisi društvena "isplativost" obrazovanja. Nejednaka djelotvornost obrazovanja u različitim društvenim okolnostima, ali i unutar istog sustava, dijelom se može objasniti s pomoću razlika u sociokulturnom kapitalu što postaje važnim konceptom u teoriji razvoja. No, iznad tih pitanja ključno je pitanje što je svrha različitih razvoja koja razvoju daje smisao, bez čega je nemoguće osmisliti djelotvornu strategiju razvoja i ulogu obrazovanja u njoj.

Može se primijetiti da se u razvojnim studijama manje istražuje doprinos obrazovanja razvoju osobe, odnosno ljudi, makar se razvoj osobe ističe kao primarni cilj i razvoja i edukacije. Nedovoljno je istraženo i pitanje odnosa između razvoja osobe i pojedinih dimenzija društvenog razvoja makar se načelno smatra da je razvoj osobe preduvjetom ostalih razvoja. Implicitno se polazi od toga da je obrazovanje glavni generator razvoja osobe i samim tim čimbenik društvenog razvoja. No, pokazuje se da takvi pojednostavljeni odgovori ne daju uvijek dovoljno spoznaja o stvarnom i mogućem doprinosu obrazovanja pojedinom razvoju nužnih za artikuliranje takvih razvojnih strategija koje bi potencijale obrazovanja optimalno iskoristile. Stoga ćemo u pojedinim poglavljima razmotriti moguće odgovore na ta i druga pitanja, relevantna za razumijevanje razvoja i uloge obrazovanja u njemu.

U prvom poglavlju **Konceptualizacija osnovnih pojmova** određuju se pojmovi čiji se međuođnosi istražuju. To su koncepti obrazovanja (i odgoja) te pojam razvoja, što je neophodno da bismo mogli podrobnije analizirati njihove odnose. S tim u vezi govori se o ciljevima i svrsi razvoja iz čega izlaze i ciljevi obrazovanja kao jednog od čimbenika razvoja. Kao alat za analizu međudjelovanja obrazovanja i razvoja koristi se *dijalektički model društvenog razvoja*.

U drugom poglavlju **Obrazovanje i razvoj osobe** podrobno se razmatra djelovanje obrazovanja na razvoj osobe. Ono se utvrđuje za svako područje ličnosti posebno, pri čemu se koriste recentni podaci o heritabilnosti pojedinih osobina o kojoj ovisi “manevarski prostor” za djelovanje obrazovanja i ostalih okolinskih faktora na razvoj osobe. Posebna se pozornost posvećuje heritabilnosti karakternih osobina ličnosti (prosocijalnosti-antisocijalnosti) koja objašnjava ograničenja u djelovanju odgojne i izvanodgojne socijalizacije na socijalno ponašanje.

U trećem poglavlju **Obrazovanje i razvoj društva** razmatraju se mogući doprinosi obrazovanja gospodarskom, političkom, sociokulturnom i ekološkom aspektu društvenog razvoja. U tom kontekstu više se pozornosti posvećuje djelovanju obrazovanja na ekološki razvoj te pitanjima nejednake isplativosti različitih vrsta obrazovanja te posrednim socijalnim učincima obrazovanja, što su u nas donekle zanemarena pitanja. Problemizira se ograničavajuće djelovanje postojećeg socijalnog kapitala na društvenu korist od obrazovanja u tranzicijskim zemljama s posebnim osvrtom na hrvatsku situaciju.

U četvrtom poglavlju **Znanost o obrazovnim sustavima** određuje se pojam znanosti o obrazovanju polazeći od metateorijskih kriterija znanstvenosti. Iz toga izlaze i razlike između pedagogije i znanosti o obrazovanju. Predmet znanosti o obrazovanju, ili točnije, o obrazovnim sustavima, određuje se kao “odnos cilj-sredstvo”. Zato se operativno definiraju ciljevi obrazovanja, a obrazovni sustav kao sredstvo s pomoću kojega se ciljevi obrazovanja trebaju djelotvorno postići. Razmatra se *sustavski pristup* kao metoda istraživanja u znanosti o obrazovnim sustavima.

U petom poglavlju **Kvaliteta obrazovanja** određuje se kvaliteta obrazovanja u terminima teorije sustava. Kvaliteta obrazovanja se očituje u izlazima, ishodima i učincima obrazovanja dok su ulazi u sustav i transformacijski procesi

u njemu čimbenici o kojima kvaliteta obrazovanja ovisi. Čimbenici kvalitete osnovnog obrazovanja razmatraju se uz pomoć *teorije kurikuluma*. Na temelju uvida u zakonitosti uspješnog učenja i poučavanja objašnjava se optimalna struktura obveznog obrazovanja s posebnim osvrtom na nedostatke rane horizontalne diferencijacije. U tom kontekstu analiziraju se prednosti i nedostaci dva moguća modela produžavanja obveznog obrazovanja u Hrvatskoj.

U šestom poglavlju ***Reforma obrazovanja*** razmatra se sam koncept reforme obrazovanja u odnosu na druge promjene obrazovnog sustava koje nisu reformske. S tim u vezi analiziraju se okolnosti i uvjeti koji trebaju biti ispunjeni za pokretanje i uspješno izvođenje reforme obrazovanja, s posebnim osvrtom na problem kapaciteta sustava za provođenje reforme. Navode se zajednički elementi obrazovnih reformi u Europi s osvrtom na reforme u tranzicijskim zemljama. Prikazuju se modeli strategijskog planiranja promjena obrazovnog sustava koji su primjereni složenosti reformskih zahvata i kapacitetu sustava za njihovo provođenje.





## I. KONCEPTUALIZACIJA OSNOVNIH POJMOVA

Kako bi razmatranje odnosa između obrazovanja i razvoja bilo što produktivnije, korisno će biti najprije operativno definirati osnovne pojmove; pojam obrazovanja i pojam razvoja. Budući da su to nazivi za koncepte što su u frekventnoj uporabi u stručnoj i općoj javnosti, može se činiti da se jednoznačno razumiju. No, kao što ćemo pokazati, tomu nije tako. Postoje različita neusklađena stajališta o sadržaju navedenih koncepata zbog čega se treba odlučiti za jedan od njih te ga treba dosljedno primjenjivati. Određenja trebaju biti jednoznačna i obuhvatna kako bi obuhvatila razne oblike u kojima se fenomeni obrazovanja i razvoja pojavljuju. Najprije ćemo iznijeti koncept obrazovanja koji je prvi konstruktivni element “odnosa obrazovanje-razvoj” koji problematiziramo.

### 1. Što je edukacija (obrazovanje i odgajanje)?

*Edukacija* je pohrvaćeni internacionalizam koji obuhvaća i obrazovanje i odgoj. Kada se *edukacija* želi zamijeniti jednom hrvatskom riječju, onda se u općoj javnosti, zakonodavstvu i akademskoj javnosti (osim u pedagogiji) prednost daje *obrazovanju*, a ne *odgoju*. Terminološka prednost obrazovanja kao višeg rodnog pojma pred odgojem je u tome što obrazovati znači formirati obraz (osobnost), a uključuje kognitivno, afektivno i motivativno područje ličnosti.<sup>1</sup> Terminološka prednost *obrazovanja* nad *odgojem* kao širim pojmom proizlazi i iz toga što je edukacija (osim predškolske edukacije), kao cjeloživotni proces, u većoj mjeri ispunjena obrazovnom nego odgojnom komponentom. Zbog toga ćemo i mi kao hrvatsku istoznačnicu edukacije rabiti naziv *obrazovanje*, a *odgoj* samo onda kada njime želimo označiti organizirano afektivno učenje

---

<sup>1</sup> Inače, hrvatska riječ koja obuhvaća obrazovanje i odgajanje jest *osposobljavanje* jer se i obrazovanjem i odgojem osobu uvijek za nešto osposobljava. No ta je riječ u našoj edukacijskoj teoriji poprimila drugo značenje (stjecanje praktičnih vještina) pa to onemogućuje da se pedagoški i andragoški terminosustav uredi prema načelu da jedan naziv označuje samo jedno označeno. Na terminološki potencijal *osposobljavanja* upozorio je Milat (2005.), ali bez odgovarajuće recepcije.

(organizirano učenje vrijednosti, stavova i navika). Kratke definicije temeljnih edukoloških pojmova nužnih za razumijevanje odnosa obrazovanja i razvoja, su sljedeće.<sup>2</sup>

**Učenje** je najširi edukološki pojam. Učenje je psihički (i biokemijski) proces kojim osoba mijenja pojedine svoje osobine uz pomoć vlastitih kognitivnih i čuvstvenih procesa. Učenje može biti namjerno (organizirano) i nenamjerno pa ga osoba ne mora biti svjesna. Namjerno (organizirano) učenje jest edukacija. Edukacija obuhvaća obrazovanje i odgoj. Nenamjerno učenje je iskustveno učenje.

**Obrazovanje** je organizirano učenje znanja i psihomotornih vještina te razvoj onih sposobnosti s pomoću kojih se odvija njihovo učenje. Obrazovanje se odvija uz pomoć kognitivnih procesa (percipiranja, mišljenja i pamćenja) pa se stoga obrazovanje naziva kognitivnim učenjem. Koncept obrazovanja uključuje i **izobrazbu** kao poseban oblik obrazovanja.

**Izobrazba** je poseban oblik obrazovanja. Ona je organizirano učenje neposredno primjenjivih znanja i vještina što osposobljavaju osobu za uspješno obnašanje pojedinih specifičnih profesionalnih i neprofesionalnih zadataka. Moguće je govoriti o izobrazbi za rad, za aktivno građanstvo, roditeljstvo, ekološku izobrazbu, slobodno vrijeme, odnosno o izobrazbi za bilo koju vrstu ljudske djelatnosti. Po tome se sadržaji izobrazbe razlikuju od sadržaja općeg obrazovanja koji imaju veću, makar manje vidljivu transfernu vrijednost.

**Naobrazba** je rezultat formalnog obrazovanja, manje neformalnog obrazovanja i informalnog učenja. Budući da *naobrazba* označava rezultat obrazovnog procesa, a ne sam taj proces, može se reći: čovjek velike naobrazbe ili naobražen čovjek (naravno, jednako je točno ako kažemo obrazovan čovjek), ali ne bi valjalo reći: naobrazbeni proces, nego obrazovni proces.

**Odgoj** je organizirano učenje vrijednosti, stavova i navika. Kako se navedene motivativne osobine uče više uz pomoć čuvstvenih nego kognitivnih procesa

---

<sup>2</sup> **Temeljni su edukološki pojmovi preuzeti iz temeljnih edukacijskih znanosti**, ponajprije edukacijske psihologije, sociologije i ekonomike edukacije kao najrazvijenijih eksplanatornih edukoloških disciplina (*edukologija* je sustav znanja o edukaciji što su nastala u različitim disciplinama čiji je predmet edukacija, Christensen, 1981.). Oni su od navedenih edukacijskih znanosti preuzeti u neprerađenom izvornom obliku jer to omogućuje bolje objašnjenje edukacijskih pojava.

i budući da u motivativnim osobinama prevladava čuvstvena sastavnica nad kognitivnom, odgoj se naziva organiziranim afektivnim učenjem.

Prema stupnju organiziranosti edukacija može biti **formalna** (školovanje), **neformalna** (tečajevi, seminari i slično) i **informalna** (samoobrazovanje i iskustveno učenje). Ti su oblici edukacije operativno definirani u *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (UNESCO, 1997.). Pri tome informalno učenje obuhvaća dva podoblika: samoobrazovanje i iskustveno učenje. Samoobrazovanje (*self-organized learning*) je namjerno, svjesno učenje pojedinca što ga ostvaruje bez organizirane pomoći drugih ljudi. S obzirom na značajku svjesnosti i namjernosti ono se razlikuje od iskustvenog učenja (*experiential learning*). Dvojako značenje informalnog učenja nije u skladu s osnovnim terminološkim pravilom da jedan označitelj ima samo jedno značenje. Zbog toga mi informalnim učenjem označavamo samo iskustveno učenje. Iako iskustveno učenje nije obuhvaćeno konceptom edukacije, o njemu moramo voditi računa i u organiziranom učenju (edukaciji) jer rezultati iskustvenog učenja mogu podupirati ili poništavati učinke organiziranog učenja. To je više prisutno u odgoju, pogotovo u afektivnom učenju odraslih koji doživotno uče vrijednosti, stavove i navike, ali ne odgojem, nego izvanodgojnom socijalizacijom koja se odvija iskustvenim učenjem. Istraživači cjeloživotnog učenja procjenjuju da se oko 75% ljudskog učenja tijekom života odvija putem informalnog učenja (Dohmen, 1996.). Zbog toga informalno iskustveno učenje predstavlja dio sustava cjeloživotnog učenja (Pastuović, 2008.).

**Nenamjerno ili iskustveno učenje** (*experiential learning, learning by doing, incidental learning*) odvija se spontano i događa se u različitim životnim situacijama; obiteljskim, školskim, radnim, političkim, ratnim, rekreativnim, turističkim i drugim. Iako osoba u tim situacijama ne sudjeluje zato da bi nešto naučila, ipak u njima uči različita znanja, vještine, vrijednosti, stavove i navike. Te se osobine, stečene participacijom u različitim životnim situacijama, zbirno mogu nazvati iskustvom osobe i rijetko se mogu steći obrazovanjem ili odgojem. Zbog toga se radno i životno iskustvo, pored formalnog obrazovanja, drži važnim kriterijem pri odabiru ljudi za odgovorne dužnosti. Aktivnosti kojima se iskustveno uči nisu motivirane time da se nešto nauči, nego potrebom da se njima postignu različiti ekonomski, društveni ili samoostvarujući ciljevi

(osoba radi da bi zaradila, bavi se sportom da bi se razonodila, ratuje da bi obranila svoju zemlju...). Primjerice, naši radnici koji su šezdesetih godina prošlog stoljeća u velikom broju odlazili na rad u inozemstvo ("trbuhom za kruhom") iskustvenim su učenjem stekli ne samo nove profesionalne vještine nego i nove vrijednosti i radne navike. Bilo je, dakako i njihovog organiziranog profesionalnog osposobljavanja s ciljem ubrzanog prilagođavanja zahtjevima rada u kojemu su obrazovni sadržaji nadilazili odgojne. A ipak su pridošlice, zahvaljujući ponajprije iskustvenom učenju, veoma brzo mijenjale svoje navike i usvajale nova pravila ponašanja.

**Socijalizacija je organizirano i neorganizirano afektivno učenje** (učenje vrijednosti, stavova i navika). Organizirano afektivno učenje je odgoj. Neorganizirano afektivno učenje je iskustveno afektivno učenje. Iskustveno afektivno učenje je izvanodgojna socijalizacija. Prema tome, socijalizacija je širi pojam od odgoja. Ona uključuje odgoj, ali i iskustveno učenje vrijednosti, stavova i navika (prema *Dohmenu*, omjer zastupljenosti iskustvenog učenja i odgoja u socijalizaciji je približno 3 : 1). Iskustveno se uče i kognitivni, a ne samo afektivni sadržaji. U teoriji je ostalo otvorenim pitanje da li organizirano kognitivno učenje (obrazovanje) ulazi u koncept socijalizacije. Ono sudjeluje u socijalizacijskom procesu tako što se njime stječe kognitivna sastavnica vrijednosti, stavova i navika. To ne dovodi u pitanje određenje koncepta socijalizacije kao procesa organiziranog i iskustvenog učenja sadržaja u kojima prevladavaju afektivna i ponašajna sastavnica nad kognitivnom. Odnos temeljnih edukoloških pojmova grafički je prikazan na slici 1.

Uči se s pomoću različitih psiholoških oblika učenja: klasičnim i instrumentalnim uvjetovanjem, po modelu (oponašanjem) i uvidom (s razumijevanjem). Kognitivni sadržaji se najučinkovitije uče uvidom, dok se afektivni sadržaji najlakše uče (čuvstvenim) uvjetovanjem. Oponašanjem se uče i kognitivni i afektivni sadržaji (više o psihološkim oblicima učenja u *Pastuović*, 1999., str. 255. – 265.).

Slika 1. Temeljni edukološki koncepti i njihov odnos



## 2. Što je razvoj?

Odnos između obrazovanja i razvoja ili preciznije, djelovanje obrazovanja na razvoj je posljednjih desetljeća “top tema” u kontekstu promišljanja strategija nacionalnog i međunarodnog razvoja. Otkad su ekonomisti obrazovanja šezdesetih godina prošlog stoljeća egzaktnim ekonometrijskim metodama izmjerili doprinos obrazovnih investicija ekonomskom razvoju SAD-a i tako utemeljili novu obrazovnu znanost – *ekonomiku obrazovanja* – mnoge su zemlje, osobito nerazvijene, povećale proračunska izdvajanja za potrebe obrazovanja kako bi ubrzale nacionalni razvoj i ako ne sustigle, a ono barem smanjile zaostajanje za razvijenim svijetom. To što se takva očekivanja uglavnom nisu

ostvarila nije dovelo u pitanje razumijevanje razvoja kao gospodarskog razvoja ili, još uže, kao industrijalizacije, te obrazovanja kao njezina važna činitelja. Od tada je koncept razvoja evoluirao u smislu njegova proširenja na druge aspekte, odnosno područja razvoja, ali je pri tome ostalo otvorenim niz konceptualnih i operativnih pitanja koja otežavaju utvrđivanje međuodnosa obrazovanja i razvoja. To su, u prvome redu pitanje jednoznačnog određenja samoga koncepta razvoja, odnosno kriterija razvijenosti, zatim problem mjerenja stupnja razvijenosti i tempa procesa razvoja. No, bez obzira na to, obrazovna literatura i obrazovna politika smatraju nespornim stajalište da je obrazovanje najisplativija razvojna investicija, pogotovo u “društvu znanja” i na znanju utemeljenom gospodarstvu. Međutim, sam je koncept razvoja i dalje ostao donekle nejasan ili u najmanju ruku višeznačan. Slična, ali ipak manje konfuzna, jest pojmovna situacija s konceptom obrazovanja kao faktorom razvoja koji se, uglavnom, shvaća reducirano, tj. kao školovanje, uz istodobno deklarativno zauzimanje za cjeloživotno učenje.

Znanstveni diskurs o djelovanju obrazovanja na razvoj, a pogotovo formuliranje i učinkovito vođenje obrazovne politike, pretpostavlja da se takva pojmovna situacija barem donekle razriješi odgovarajućom kategorijalnom analizom. Ona treba biti fokusirana na sljedeća osnovna pitanja:

1. Što je razvoj, odnosno napredak?
2. Što se obrazovanjem razvija, odnosno koja su glavna područja razvoja na koja se obrazovanjem nastoji djelovati?
3. Kakvim se obrazovanjem, odnosno kojim se oblicima učenja najdjelotvornije djeluje na pojedine razvoje?

U razvojnim studijama (*development studies*) pojam razvoja je mnogoznačan i kontroverzan pojam. *Razvoj* koji se u literaturi nastoji koristiti kao *terminus technicus*, pa bi već zbog toga morao biti jednoznačno definiran, doživljava različite interpretacije koje otežavaju njegovo razumijevanje pa onda i utvrđivanje čimbenika o kojima razvoj ovisi. To otežava i formuliranje učinkovitih strategija kojima se na razvoj može djelovati. Mnoštvom razvojnih istraživanja ipak se došlo do nekih stajališta koja se mogu smatrati općenito prihvaćenima.

To je stajalište da postoji više područja razvoja te da je razvoj neopravdano konceptualno i praktički ograničiti na ekonomski razvoj, pogotovo industrijalizaciju. Koncept društvenog razvoja je širi multidimenzijski koncept koji pored ekonomskog aspekta razvoja uključuje dimenziju političkog, sociokulturnog i ekološkog razvoja (zanimljivo je da se u razvojnim teorijama ne operacionalizira odnos društvenog razvoja s razvojem ljudi). Zbog toga je *razvoj* predmetom multidisciplinarnih istraživanja. Nadalje, prihvaća se stajalište da su pojedini razvoji u međudjelovanju i da nije produktivno istraživati ih kao neovisne paralelne sfere. Pri tome interakcije među njima mogu imati sinergijske, ali i antagonističke učinke. Kreativni ljudski potencijali neke zajednice bez poticajnoga političkog i kulturnog okruženja ne mogu se aktualizirati niti doprinijeti bilo kojem aspektu društvenog razvoja. Zato je teorijski i praktički najproduktivnija transdisciplinarna teorija razvoja. Također je postignuta suglasnost da treba razlikovati razvoj od rasta te da te dvije kategorije nisu u bezuvjetno pozitivnom odnosu. Definitivno je prihvaćeno da je razvoj neopravdano svoditi na kvantitativni rast makar je rast daleko lakše mjeriti i uspoređivati nego razvoj. U sedamdesetim godinama pojavljuje se koncepcija integralnog razvoja usmjerenog na zadovoljavanje ljudskih potreba (*man-centered development*), odnosno kvalitetu života kao svrhu razvoja, koja ima sve više zagovornika, te koncept održivoga razvoja.

No, bez obzira na općeprihvaćene uvide u razvojne fenomene ne može se govoriti o tome da postoji obuhvatna općeprihvaćena teorija razvoja pa je i sam koncept razvoja i dalje otvoreni pojam podložan višedisciplinarnom teorijskom preispitivanju i redefiniranju. Uz ekonomsku znanost koja se bavi istraživanjem zakonitosti gospodarskog rasta i razvoja, krupne doprinose razumijevanju razvoja dala je sociologija razvoja nastala primjenom funkcionalistične i konfliktne sociološke istraživačke paradigme na fenomen razvoja. U istraživanja razvoja uplela se i psihologija polazeći od toga da je središnje razvojno pitanje razvoj samoga subjekta razvoja, a to je osoba, zbog čije se dobrobiti, tj. kvalitete njezina života, svi ostali razvoji i pokreću. Razvoj koji ne pridonosi zadovoljavanju individualnih potreba na dugi rok ne može se smatrati kvalitetnim razvojem. Ako je pak glavni motiv razvoja zadovoljavanje ljudskih potreba, umjesno je postaviti pitanje je li razvoj beskonačan proces

(jer se ljudske potrebe mogu beskonačno povećavati) i je li on u tom slučaju održiv? I je li u tom slučaju razvoj uopće pozitivno konotiran, makar razvoj, pogotovo ako se razumije kao *napredak*, u vrijednosnom sustavu većine pojedinaca i kolektiviteta zauzima visoko mjesto? Ili razvoj kao teorijski pojam treba biti lišen vrijednosnog propitivanja? No, u društvenoj je stvarnosti pojam razvoja visoko ideologiziran i to tim više što je zemlja “razvijenija”. U nerazvijenim, tzv. primitivnim društvima razvoj nije osviješten kao problem pa izlazi da je razvoj problem samo razvijenih.

Iz rečenoga se vidi da ima više pitanja nego konkluzivnih odgovora. Ako u tom kontekstu želimo teorijski osvijetliti odnos obrazovanja i razvoja, morat ćemo uistinu racionalno iskoristiti postojeće znanje o razvoju da bismo detektirali putove za poboljšanje djelotvornosti obrazovanja u unapređivanju pojedinih razvoja (što god oni značili). Konstataciju *Francisa Bacona* “znanje je moć”, kojom započinje projekt moderne, treba tako konceptualizirati da se razvojni potencijal obrazovanja može detektirati i mjeriti. Bez toga ona ostaje tek pukom frazom.

Makar ne postoji jedinstvena teorija razvoja, ipak postoje neki dosta cjeloviti pokušaji teorijskog promišljanja razvoja kao i svojevrсна *meanstream* koncepcija razvoja kao održivog procesa. Kada se pak radi o istraživanju odnosa obrazovanja i razvoja, središnji je problem objasniti kako obrazovanje djeluje na razvoj osobe i preko njega na pojedine aspekte društvenog razvoja. U tu će svrhu trebati povezati spoznaje razvojne psihologije sa spoznajama o ulozima i mogućnostima djelovanja pojedinca na pojedine dimenzije društvenog razvoja za što ga se obrazovanjem nastoji osposobiti. Stoga su otkrića o djelovanju obrazovanja na razvoj osobe važna ne samo zato jer njihova primjena povećava djelotvornost osposobljavanja ljudi za gospodarski i svaki drugi vid društvenog razvoja nego i zato jer objašnjavaju kako je moguće obrazovanjem uspješno doprinosti razvoju osobe u smislu aktualizacije njezinih potencijala bez obzira na eksterne praktične posljedice tog razvoja. To pretpostavlja da se koriste spoznaje različitih društvenih znanosti koje su relevantne za otkrivanje mehanizama kojim obrazovanje djeluje na razvoj. No, generalni je preduvjet za ostvarivanje takva cilja da se odredi neka dovoljno općenita moralno prihvatljiva koncepcija razvoja koja bi obuhvatila većinu razvojnih fenomena.



Analizom različitih koncepata razvoja može se utvrditi da je razvoju različitih entiteta zajedničko to da se razvoj razumije kao proces njihove promjene, ali ne bilo kakve, nego one kojom se jednostavnije strukture entiteta pretvaraju u složenije radi njegova uspješnijeg funkcioniranja. Univerzalna neideološka definicija razvoja koja obuhvaća promjene što se mogu smatrati razvojnima, bez obzira na vrstu razvoja, mogla bi biti sljedeća. **Razvoj je proces promjene jednostavnije strukture u složeniju što omogućuje djelotvornije funkcioniranje određenog entiteta (osobe, društva, prirode). U tom bi se okviru razvoj osobe mogao odrediti kao proces aktualizacije njezinih potencijala.** Ta definicija razvoja obuhvaća razvojne promjene više entiteta prema čijem unapređivanju je obrazovanje usmjereno. To su: razvoj osobe, gospodarski razvoj, politički razvoj, sociokulturni razvoj i ekološki razvoj.

**Za razumijevanje koncepta razvoja potrebno je uputiti na razlike između pojmova rasta i razvoja.** Rast je kvantitativno povećavanje entiteta uz istu ili čak manju složenost njegove strukture što može dovesti do opadanja njegove funkcionalne sposobnosti, dok je razvoj povećavanje složenosti i učinkovitosti neke strukture neovisno o promjeni količine. Rast i razvoj su različiti fenomeni koji su povezani. Povezanost može biti pozitivna i negativna. Primjerice, tjelesni rast u djetinjstvu i mladenaštvu usko je pozitivno povezan s psihičkim i socijalnim razvojem osobe. Gospodarski rast mjerjen bruto nacionalnim dohotkom po stanovniku omogućuje investicije u komunalnu i drugu infrastrukturu što rezultira boljim funkcioniranjem gradova i većom kvalitetom života u njima. S druge strane, rast ne mora biti praćen razvojem. Tako, primjerice, veća država (država veće površine ili mnogoljudnija) ne mora biti razvijenija (Rusija nije razvijenija od, primjerice, Švicarske ili Finske). Povijest svjedoči da osvajanje teritorija, tj. teritorijalni rast države iznad nekog opsega, nije vodio razvoju, nego regresiji i raspadu. Gospodarski rast komunističkih zemalja, temeljen na planskoj ekonomiji, ostvarivan je pojednostavljivanjem gospodarske strukture i osiromašivanjem ponude proizvoda i usluga te padom kvalitete života. Neke zemlje bogate izvorima nafte imaju veliki bruto domaći proizvod po stanovniku, ali je njegova raspodjela toliko neravnomjerna da je kvaliteta života većine stanovnika niska, a uz to su zakinuti i u ostalim pravima, pa se takva društva ne mogu smatrati razvijenima. Gradovi, stanovništvo

kojih se enormno povećava mehaničkim priljevom pridošlica, rastu, ali sve slabije funkcioniraju jer rast nije moguće pratiti razvojem infrastrukture.

U narednim ćemo odjeljcima pokušati operacionalizirati koncept razvoja onih entiteta čiji razvoj predstavlja ciljeve edukacije te naznačiti u čemu se sastoji i na koji se način može ostvariti razvojni doprinos obrazovanja. To su sljedeći razvoji: razvoj osobe, razvoj gospodarstva, politički razvoj, sociokulturni i ekološki razvoj. Pri tome se razvoj osobe proklamira najvažnijim ciljem obrazovanja. On se, ujedno, smatra pretpostavkom razvoja ostalih dimenzija društva pa ćemo mu posvetiti posebnu pozornost. Zato je potrebno objasniti u čemu se razvoj osobe sastoji, odnosno očituje, te o čemu razvoj osobe ovisi. U tom slučaju moguće je specificirati potencijalne doprinose obrazovanja tako definiranom razvoju.

### **3. Svrha razvoja – doprinos kvaliteti života**

Iz različitih definicija razvoja, pa i definicije razvoja kao procesa pretvaranja jednostavnije strukture nekog entiteta u složeniju, moglo bi se zaključiti da razvoj predstavlja napredak, a napredak se drži nečim što je samo po sebi pozitivno, odnosno poželjno. No, smisleno je pitanje zašto bi se razvijenost (veća složenost neke strukture) trebala smatrati poželjnom pa bi je zbog toga obrazovanjem trebalo podupirati. Zašto bi složenije društvo bilo naprednije i zbog toga poželjnije od manje složenog, tj. manje razvijenog ili tzv. primitivnog društva? Je li doista indijansko društvo što su ga zatekli španjolski osvajači bilo kulturno i duhovno inferiornije društvu bijelaca? Jesu li “primitivna” društva, zbog svoje manje složenosti, uistinu “zaostala”, odnosno manje vrijedna od modernih (razvijenih) društava? Dakako, s tim u vezi moglo bi se pitati je li i sama ljudska vrsta kao najrazvijenija i “najnaprednija” samim time pozitivna pojava koja se u prirodi dogodila?

Odgovori na postavljena pitanja ovise o tome što se smatra *svrhom razvoja*, jer je svrha nekog procesa ono što mu daje smisao i što u našem slučaju objašnjava vrijednost pojedinoga razvojnog cilja. Svrha razvoja se može odrediti kao zajednički ili opći cilj različitih razvoja, tj. ono čemu bi svi pojedinačni razvoji trebali služiti. Svrha bi društvenog razvoja trebala biti, u skladu s tom

definicijom, ono čemu bi gospodarski, politički, kulturni i ekološki razvoji trebali doprinositi. Iz toga proizlazi da ekonomski i drugi razvoji nisu sami sebi svrhom, nego je njihova svrha nešto izvan njih samih. No, što bi to bilo?

Prevladavajuće je stajalište u modernijim teorijama razvoja da razvoj treba služiti čovjeku (*man centered development*), tj. uspješnijem zadovoljavanju njegovih potreba. Tako je definiran razvoj već u *Deklaraciji iz Cocoyoca* usvojenoj sredinom sedamdesetih godina prošlog stoljeća u kojoj se navodi: "Naša prva briga jest redefinirati ukupan cilj razvoja. To ne smije biti razvoj stvari, nego razvoj čovjeka. Ljudska bića imaju osnovne potrebe: hranu, stanovanje, odjeću, obrazovanje. Svaki proces rasta koji ne vodi njihovom zadovoljavanju, ili ga čak prekida, karikatura je razvojne ideje (...) Razvoj ne smije biti ograničen na zadovoljavanje osnovnih potreba. Postoje druge potrebe, drugi ciljevi i druge vrijednosti..." (Ghai, 1978, str. 6.). Slično određuju svrhu razvoja i teoretičari razvoja u Aspen institutu za humanistička istraživanja (*Aspen Institute for Humanistic Studies*) pri čemu istraživači predlažu klasifikaciju i hijerarhiju potreba čijem bi zadovoljavanju razvoj trebao služiti. Oni potrebe dijele na prvostupanske (*first-floor needs*) i drugostupanske (*second-floor needs*) ili na biofizičke i psihosocijalne pri čemu je zadovoljavanje prvih uvjet za postizanje drugih (McHale i McHale, 1975.). To, uglavnom, korespondira s hijerarhijskom teorijom motivacije *Abrahama Maslowa*, koja je najcitiranija teorija potreba, u kojoj se univerzalne ljudske potrebe mogu podijeliti na egzistencijalne (ekonomske), potrebe za sigurnošću, socijalne i samoostvarujuće (Maslow, 1968.). Iz toga proizlazi i svrha obrazovanja koja se sastoji u osposobljavanju ljudi za uspješnije zadovoljavanje svih potreba, a pri tome ono samo doprinosi njihovu samoostvarenju.

*Jacques Delors* je sa suradnicima u izvještaju UNESCO-vu Međunarodnom povjerenstvu za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće (Delors, 1996., 1998.) istaknuo da obrazovanje nema svrhu pukog osiguravanja kvalificirane radne snage za gospodarstvo. Smatra da je aktualizacija potencijala svakog pojedinca kao cilj obrazovanja u skladu i s temeljnim humanističkim poslanstvom obrazovanja i načelom jednakosti koje bi trebalo prožimati svaku obrazovnu politiku. Ideja cjeloživotnog učenja trebala bi prijeći iz teorije u praksu kao preduvjet skladnog i trajnog razvoja pojedinca (isto, str. 89.). Takvo je

razmišljanje na tragu stajališta tadašnjega generalnog ravnatelja UNESCO-a *Federica Mayora* formuliranog u njegovu govoru na međunarodnom simpoziju “Što se dogodilo s razvojem”. U njemu je istaknuo da “proces razvoja prvenstveno mora načiniti prostor za buđenje potencijala bića koja su i njegovi prvotni protagonisti i krajnji cilj: ljudska bića – i to ne samo živuća, nego i ona koja će sutra živjeti na zemlji” (UNESCO, Pariz, lipnja 1994.).

### **Ljudski razvoj kao svrha razvoja**

Koncepcija ljudskog razvoja puno je šira od konvencionalnih teorija gospodarskog razvoja. Modeli gospodarskog rasta bave se povećanjem BDP-a, a ne poboljšanjem kvalitete ljudskog života. Teorija razvoja ljudskih resursa odnosi se prema ljudima ponajprije kao prema *inputu* proizvodnog procesa, gdje je čovjek sredstvo a na cilj. Teorije blagostanja, pak, smatraju ljude korisnicima, a ne nositeljima promjena u razvojnom procesu. Teorija temeljnih potreba ima za cilj osigurati materijalna dobra i usluge nepovlaštenim populacijskim skupinama, a ne širiti opseg ljudskog izbora na svim područjima.

Za razliku od njih, teorija ljudskog razvoja spaja proizvodnju i raspodjelu roba sa širenjem i iskorištavanjem ljudskih sposobnosti. Teorija ljudskog razvoja obuhvaća sve prije spomenuto, ali ide dalje od toga. Ona analizira sve probleme u društvu – probleme gospodarskog rasta, trgovine, zapošljavanja, političke slobode i kulturne vrijednosti – iz perspektive ljudi. Cilj joj je proširiti mogućnosti ljudskog izbora, a to se odnosi jednako i na zemlje u razvoju kao i na one industrijske. (UNDP, 1995.).

Devedesetih godina razvoj i razvijenost različitih zemalja pokušava se operativno odrediti i mjeriti indeksom ljudskog razvoja (HDI – *Human Development Index*) što je razvijen u okviru UN-ova programa za razvoj Ujedinjenih naroda. HDI je kompozitni rezultat očekivane životne dobi stanovništva, njegove obrazovanosti i kupovne moći. Kao što se vidi, on je komponiran od nekih mjera socijalne i gospodarske dimenzije društva koje predstavljaju važne čimbenike kvalitete života stanovništva, ali ne i kvalitetu života kao takvu, koja se sastoji u zadovoljstvu ljudi. HDI zahvaća uvjete zadovoljavanja samo nekih važnih potreba, a ne svih, pogotovo ne samoostvarujućih, što se može zahvatiti samo mjerenjem čuvstvene evaluacije svih važnih aspekata života. Mogli bismo reći da je HDI svojevrsna mjera

razvijenosti s "ljudskim licem", jer ipak predstavlja proširenje koncepta razvoja i razvijenosti reduciranog na gospodarski rast izraženog BDP-om i njegovim porastom. Da HD indeks nije posve valjana mjera kvalitete života, vidi se već po tome što je prema njemu kvaliteta života, primjerice na Kubi, veoma visoka. Visoki rezultati što ih je Kuba postigla u zdravstvenoj skrbi i obrazovanju (u pogledu izlaza, a ne kvaliteti ishoda koja je nepoznata), prekrili su niski ekonomski standard, političku represiju i ostale neslobode. Što sami Kubanci misle o svom sustavu, pokazuje smjer kojim ilegalno migriraju. To govori o tome u kojoj je mjeri HDI dobar indikator održivosti razvoja. Nije glavni nedostatak HDI-ja taj što troškovi života, odnosno kupovna moć stanovništva mjerena košaricom životnih troškova nije posve komparabilna, već to da ne uključuje mogućnost ostvarivanja važnih ljudskih prava, tj. prava na ostvarivanje viših ljudskih potreba.

Kada se promotri razvojna politika razvijenih zemalja, može se konstatirati da razvijene zemlje i dalje nastoje ponajprije ubrzati gospodarski rast, pri čemu je glavni razvojni motiv profit, a manje su to ljudska prava i očuvanje prirodnog okoliša o čemu u znatnoj mjeri ovisi dobrobit ljudi, odnosno kvaliteta njihova života. Ipak, u mnogim OECD zemljama sve se više pozornosti posvećuje neekonomskim aspektima razvoja kao čimbenicima kvalitete života, pa to postaju i sve važniji ciljevi edukacije. Međutim, u javnome mnijenju, poslovnim i političkim krugovima još prevladava stajalište da je gospodarski rast zemlje najvažniji razvojni cilj i da je materijalno blagostanje pojedinca i njegove obitelji glavni čimbenik njezine dobrobiti. I dalje se u bogatom potrošačkom društvu promovira ideja da je posjedovanje što većeg broja stvari najvažniji životni cilj pojedinca, ili, drugim riječima, da je novac najvažniji čimbenik njegove sreće, makar takvu pretpostavku opovrgava ne samo nesistematsko opažanje nego i empirijska istraživanja. Oni pokazuju da odnos između materijalnog blagostanja i sreće nije linearan, nego je zakrivljen.

Na prvi pogled empirijski podaci potvrđuju tezu o povezanosti materijalnog blagostanja i zadovoljstva životom. Povezanost bruto nacionalnog dohotka po stanovniku i prosječnog zadovoljstva stanovništva različitih zemalja iznosi +0,67 (Myers i Diener, 1995.), što znači da su stanovnici bogatijih zemalja u prosjeku zadovoljniji od stanovnika siromašnijih. No, treba reći da ti podaci

nisu konkluzivni jer je ekonomsko blagostanje zemlje povezano s drugim varijablama za koje je vjerojatnije da više utječu na zadovoljstvo od ekonomske moći pojedinca i obitelji. Naime, nacionalno bogatstvo pozitivno je povezano s kvalitetom zdravstvenog sustava, obrazovanjem, razinom poštivanja ljudskih prava, skrbi za starije ljude i drugim "višim" potrebama, što ljude čini zadovoljnim. Zato su konkluzivniji podaci o povezanosti između prihoda i sreće unutar neke specifične kulture. U tom slučaju povezanost je veća u siromašnim zemljama. U zemljama s višim životnim standardom povećanje prihoda ima zanemariv utjecaj na zadovoljstvo (Inglehart, 1990., 1997.). Tako Amerikanci nisu 2000. godine ništa sretniji nego 1957. godine makar se u međuvremenu prihod prosječne osobe više nego udvostručio (Myers, 2000.). Slični podaci dobiveni su i u europskim zemljama i u Japanu.

**Može se zaključiti da siromaštvo doprinosi nezadovoljstvu ljudi, ali da ekonomski rast u razvijenim zemljama ne doprinosi porastu njihova zadovoljstva.** On, međutim, doprinosi zagađenju okoliša i porastu napetosti između bogatih i siromašnih slojeva stanovništva u zemlji i između bogatih i siromašnih zemalja što na duži rok ugrožava kvalitetu života i u razvijenim zemljama. Te bi činjenice trebale imati znatnog utjecaja na politiku razvoja u razvijenim zemljama. One bi mogle biti dodatni argumenti za politiku ekonomske i druge suradnje s nerazvijenim zemljama čime se ne bi smanjila razina zadovoljstva ljudi u bogatim zemljama, a povećala bi se u nerazvijenima. Smanjenje međunarodnih razlika doprinijelo bi redukciji međunarodnih napetosti i doprinijelo bi osmišljavanju života bogatih koje bogatstvo nije usrećilo. Dakako, to pretpostavlja preuređenje društvenih sustava u razvijenim zemljama i sustava međunarodnih odnosa.

Polazeći od razumijevanja svrhe razvoja kao unapređivanja kvalitete života, *Sirgy* je osamdesetih godina prošlog stoljeća razradio sveobuhvatnu teoriju društvenog razvoja. On zaključuje da su razvijene one zemlje čije stanovništvo zadovoljava potrebe višega reda (socijalne i samoostvarujuće), dok su manje razvijene one zemlje čije je stanovništvo zauzeto brigom za zadovoljavanje potreba nižega reda (biološke potrebe i potreba za sigurnošću). To je shematski prikazano na slici 2 (prema *Sirgy*, 1986., str. 332.).

Slika 2. Ljudska razvojna perspektiva kvalitete života



Iz svega proizlazi da je društvo razvijenije što njegovi članovi kvalitetnije žive. Društvene institucije moraju biti tako postavljene da omogućuju zadovoljavanje cijele vertikale ljudskih potreba: od fizioloških do samoostvarujućih. Prema tome humani se društveni razvoj treba sastojati u takvom gospodarskom, političkom, kulturnom i ekološkom razvoju koji vodi maksimalno mogućem zadovoljavanju viših, a ne samo egzistencijskih potreba, odnosno motiva. Glavna je obrazovna teleološka implikacija navedene konceptualizacije razvoja sljedeća. **Ako je kvaliteta života krajnji cilj, tj. svrha društvenog razvoja, a obrazovanje treba doprinositi razvoju, onda je unapređivanje kvalitete života krajnji cilj, odnosno svrha i samoga obrazovanja.** Takvo stajalište našlo je odjeka u deklariranim razvojnim politikama razvijenih OECD zemalja prema kojima je dobrobit širi pojam od ekonomskog blagostanja (OECD, 2001.). U tom konceptu dobrobit uključuje ekonomsku dobrobit, ali se proširuje na konzumiranje ljudskih prava, zaštitu od kriminala, čist

okoliš i zdravlje. Ekonomski je rast i nadalje važan cilj zato jer omogućuje zadovoljavanje različitih potreba, ali nije cilj sam po sebi. Ostvarenje ljudskih sposobnosti je ključno za šire razumijevanje i mjerenje ljudskog i društvenog razvoja (Sen, 1987.). Obrazovanje treba osposobiti ljude za izbor i ostvarenje ciljeva koji im najviše odgovaraju.

### **Antička paradigma svrhe obrazovanja**

Već se antički ideal obrazovanja sastojao u formiranju i "razvoju tijela, duha i duše". Obrazovanje je pojedinca trebalo dovesti do razvijene individualnosti. Na tom tragu *Wilhelm von Humboldt* u svojoj knjizi *Teorija čovjekovog obrazovanja* (*Theorie der Bildung des Menschen*, 1793.) polazi od toga da je čovjek aktivno biće pa njegovo mišljenje mora imati sadržaj koji se određuje obrazovanjem. Sadržaji obrazovanja trebaju pak korespondirati njegovoj sposobnosti mišljenja i zahvaćati što je moguće više okolnog svijeta. Pri tome spoznati svijet nema krajnju svrhu njegova pokoravanja jer znanost i tehnologija trebaju čovjeka učiniti sposobnim za samospoznaju i slobodu. Zato je pravi sadržaj obrazovanja opće obrazovanje. Kako je pravo (opće)obrazovanje humanističko, njegovi su sadržaji usko povezani s antičkim jezicima i kulturom. Bez obzira na moguće kritike takve koncepcije obrazovanja koja ne odgovara zahtjevima modernog vremena (drugo je pitanje u kojoj mjeri "moderno vrijeme" odgovara autentičnim zahtjevima čovjeka), ono što u razumijevanju svrhe klasičnog obrazovanja korespondira modernom antropocentričnom konceptu obrazovanja je to da se i u starogrčkoj kulturi čovjek pojavljuje kao svrha samome sebi, tj. kao autonoman subjekt čiji je razvoj vrijedan biti svrhom obrazovanja. Ovakav antropocentrički koncept svrhe razvoja i danas prevladava u međunarodnim organizacijama koje se bave razvojem (OECD, 2001.). No, postoji i drugačije, šire gledanje na svrhu razvoja.

Dakako, zagovornici klasičnog humanističkog obrazovanja neće se složiti s time da su svrhe klasičnog i suvremenog obrazovanja slične, a kamoli jednake. Deklarativno jesu, no kada se promotri način na koji se nastoje postići, nisu. Dok je kanon klasičnog obrazovanja razvoj osobe koji se postiže općim obrazovanjem saturiranog znanjem klasičnih jezika, filozofijom i umjetnošću, sadržaji obrazovanja u razvijenim zemljama jesu različite kompetencije koje osposobljavaju ljude za uspješnu prilagodbu zahtjevima promjenljivog globaliziranog svijeta, a ne razvoj osobe koji taj svijet kritički promišlja i spreman mu se usprotiviti. Zajedničko je i jednoj i dru-



goj paradigmi obrazovanja deklarativno zauzimanje za "razvoj osobe" (što god on značio) pri čemu je realističnost takve proklamacije lakše provjeriti kada je u pitanju obrazovanje u suvremenosti nego u mnogo udaljenijoj (idealiziranoj) prošlosti.

Dakako, zagovornici klasičnog humanističkog obrazovanja neće se složiti s time da su svrhe klasičnog i suvremenog obrazovanja slične, a kamoli jednake. Deklarativno jesu, no kada se promotri način na koji se nastoje postići, nisu. Dok je kanon klasičnog obrazovanja razvoj osobe koji se postiže općim obrazovanjem saturiranog znanjem klasičnih jezika, filozofijom i umjetnošću, sadržaji obrazovanja u razvijenim zemljama jesu različite kompetencije koje osposobljavaju ljude za uspješnu prilagodbu zahtjevima promjenljivog globaliziranog svijeta, a ne razvoj osobe koji taj svijet kritički promišlja i spreman mu se usprotiviti. Zajedničko je i jednoj i drugoj paradigmi obrazovanja deklarativno zauzimanje za "razvoj osobe" (što god on značio) pri čemu je realističnost takve proklamacije lakše provjeriti kada je u pitanju obrazovanje u suvremenosti nego u mnogo udaljenijoj (idealiziranoj) prošlosti.

#### **4. Biocentrična koncepcija održivog razvoja**

Prikazana stajališta o konceptu razvoja u najboljem su slučaju antropocentrična. Razvoj se još uvijek ponajprije razumije kao gospodarski rast i razvijenost i mjeri ga se bruto domaćim proizvodom po stanovniku, dok se druge dimenzije društvenog razvoja i stanje prirodnog okoliša postupno sve više uzimaju u obzir, ali su u drugom planu. To ilustrira fascinacija brzo rastućim gospodarstvima Kine, Indije i Brazila pa se prema tom kriteriju prognozira skoro preuzimanje svjetskog vodstva Kine nad SAD-om, pri čemu se ne uspoređuje dohodak po stanovniku, zanemaruje se tip raspodjele nacionalnog bogatstva unutar zemlje, stanje ljudskih prava i prirodne sredine. Takvo razumijevanje razvoja i razvijenosti koje je stvarno na djelu, zapravo i nije antropocentrično, jer ne vodi računa o zadovoljavanju svih važnih potreba većinskih slojeva stanovništva neke zemlje, a još manje o pravima manjina. No, kada se i ti aspekti razvoja navode u smislu doprinosa općem dobru, pojam se općeg dobra poistovjećuje s općim dobrom čovjeka na račun dobra drugih životinjskih vrsta koje kao i čovjek osjećaju i pate.

Alternativni biocentrični ili ekocentrični koncept razvoja razlikuje se od antropocentričnog ne samo tehnički u smislu njegove operacionalizacije i mjerenja nego i etički, jer drži da je moralno zagovarati prava svih živih bića koja osjećaju, a ne samo prava čovjeka kao dominantne vrste. Kako se koncept razvoja i sam “razvija”, dolazi do njegove rekonceptualizacije u smjeru uključivanja potreba sve većeg broja životinjskih vrsta, a ne samo kućnih ljubimaca (što je *spesizam* analogan rasizmu, seksizmu, homofobiji itd. koji su na djelu uvijek kada su u pitanju prava diskriminiranih skupina). Nadalje, uvažavanje prava svih ljudi implicira da postojeće generacije ljudi nemaju pravo smanjivati izgleda budućih na kvalitetan život. To pak afirmira koncept održivog razvoja kao moralno najvrednije razvojne strategije.

*Održivi razvoj* je jedna od najčešće upotrebljivanih sintagmi, kako u političkom tako i u stručnom diskursu, koja se odnosi na razvoj. Izostaje pri tome njegovo operativno određenje pa najčešće ostaje na razini deklarativnih konstatacija u naručenim razvojnim studijama. Inače, postoje brojne definicije održivog razvoja kojima je zajedničko to da se smatra kako je **održivi razvoj proces prema takvom zadovoljavanju potreba sadašnjih generacija koje neće ugroziti zadovoljavanje potreba budućih generacija**. Takvo shvaćanje (održivog) razvoja navodi na ispitivanje načina kako ga osigurati. Budući da pojedinci i skupine nastoje zadovoljiti svoje potrebe djelujući u društvu koje je uronjeno u prirodnu sredinu, potrebno je odgovoriti na pitanje što tvori društvo kao sustav i kakav je njegov odnos s prirodom. O tome ovisi način zadovoljavanja potreba i njegova održivost.

Društvo je višedimenzionalan entitet čije su dimenzije u međudjelovanju (Fägerlind i Saha, 1989.). Glavne dimenzije društva su gospodarstvo, politika i kultura (sociokulturni kapital, u smislu vrijednosti, navika i običaja stanovništva). Njihova su međudjelovanja sinergijska i antagonistična i ona određuju smjer i dinamiku društvenih promjena (više o tome u odjeljku I.9. *Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava*). Pri tome se sve do sedamdesetih godina nije u obzir uzimalo stanje prirodnih resursa kao ograničavajućeg čimbenika trajnoga razvoja pa je zato koncept održivog razvoja nastao tek kada je kombinacija rezultata iskustvenog učenja i znanstvenih istraživanja doprinijela uspostavi svijesti o ograničenosti prirodnih, ponajprije energetskih resursa

i percepciji klimatskih promjena kao stvarno dramatičnih. Kako ekonomija niti društvo u cjelini ne može funkcionirati bez prikladne prirodne sredine, počelo se kalkulirati sa stanjem ekosustava i njegovim kapacitetom. No, još uvijek se pri tome ekonomija smatra najvažnijim čimbenikom kvalitete života pa u razvojnim modelima zauzima središnje mjesto. Ograničenost prirodnih resursa u tim se modelima pojavljuje kao uvjet održivog razvoja, a unapređivanje kvalitete života kao njegov cilj (Šimleša, 2010.).

Društveni razvoj možemo definirati ekocentrično, odnosno biocentrično, kao sustav promjena u čovjeku i njegovoj okolini koje vode trajnom uspjehom zadovoljavanju njegovih potreba, ali i potreba ostalih živih bića koja osjećaju. To su pokretna živa bića koja imaju razvijen dio živčanog sustava specijaliziran za čuvstvene procese (limbički mozak). Budući da o stupnju zadovoljavanja važnih potreba ovisi kvaliteta života, **može se reći kako se (održivi) društveni razvoj sastoji u promjenama u čovjeku i njegovoj okolini koje doprinose trajnom porastu kvalitete života ljudi, ali i održavanju i porastu kvalitete života što većeg broja vrsta živih bića.** Takvim se određenjem razvoja ekonomske, političke i druge konceptualne redukcije razvoja svode na jednu ili samo neke dimenzije višedimenzionalnog razvojnog procesa, jer kvaliteta života ovisi o zadovoljavanju svih, osobito tzv. viših (socijalnih i samoostvarujućih) potreba, a ne samo temeljnih egzistencijskih potreba.<sup>3</sup> U središte razvoja stavljaju se sve potrebe, ne samo temeljne nego i samoostvarujuće, pri čemu zadovoljavanje potreba ljudi treba u čim manjoj mjeri štetiti kvaliteti života drugih živih bića koja osjećaju, a prema mogućnostima voditi i njezinu poboljšanju.

## 5. Obrazovanje i (ne)zadovoljstvo životom

Ako je unapređivanje kvalitete života svrha obrazovanja, postavlja se pitanje kako se obrazovanjem na kvalitetu života može djelovati? Načelno tako da se obrazovanjem pojedinac i društvo osposobljavaju za uspješnije zadovoljavanje

<sup>3</sup> U skladu s *dvo faktorskom teorijom zadovoljstva*, zadovoljstvo, odnosno kvaliteta života, mnogo više ovisi o zadovoljavanju tzv. viših (socijalnih i samoostvarujućih) potreba nego temeljnih potreba o kojima ovisi puko preživljavanje (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959.).

potreba ljudi o kojima ovisi kvaliteta njihova života. No, zadovoljavanje različitih potreba nema iste posljedice na (ne)zadovoljstvo. Zadovoljavanje temeljnih potreba djeluje na redukciju nezadovoljstva, ali ne i na porast zadovoljstva. Zadovoljstvo, odnosno “sreća” ovisi o zadovoljavanju tzv. viših socijalnih i samoostvarujućih potreba. Prema hijerarhijskoj teoriji motivacije (Maslow, 1968.), sve dok temeljne potrebe nisu u nekoj mjeri zadovoljene, ne osjećaju se više potrebe. Empirijska su istraživanja, međutim, pokazala da to vrijedi samo u okolnostima akutnog nezadovoljavanja potreba nužnih za preživljavanje. U većini slučajeva moguće je istodobno osjećati sve navedene potrebe.

U skladu s navedenim, obrazovanjem se na kvalitetu života djeluje dvojačko. Osposobljavanjem za uspješnije zadovoljavanje primarnih potreba (ekonomskih i potreba za sigurnošću), smanjuje se nezadovoljstvo što sprječava pad kvalitete života. Osposobljavanjem za zadovoljavanje viših potreba, osobito samoostvarujućih, neposredno se povećava zadovoljstvo, odnosno povećava se kvaliteta života. Pri tome i samo obrazovanje treba biti samoostvarujuće u smislu aktualizacije potencijala osobe, a ujedno treba osposobljavati za prakticiranje onih (društvenih i ekoloških) aktivnosti kojima se stvaraju uvjeti za samoostvarujuće djelovanje osobe. U kojoj mjeri će se takve osposobljenosti uz pomoć obrazovanja postići, ovisi o sadržajima obrazovanja (kurikulum u užem značenju te riječi) i ostalim uvjetima učenja. To je pitanje nacionalne obrazovne politike i kvalitete obrazovanja. No, u kojoj mjeri je nacionalna obrazovna politika prema tome usmjerena i u kojoj se mjeri osposobljeni ljudi racionalno koriste, ovisi o društvenom kontekstu.

U nedemokratskim i demokratskim društvima i samo se obrazovanje u pogledu svojih ciljeva, sadržaja i načina izvođenja značajno razlikuje pa se već zbog toga razlikuju i njegovi učinci na kvalitetu života. Dok je u prvim glavni cilj edukacije takva socijalizacija koja će rezultirati poslušnošću stanovništva i doprinijeti stabilnosti poretka, u drugom tipu društava edukacijom se nastoji formirati kritična društvena svijest koja doprinosi nezadovoljstvu građanstva postojećim stanjem što pojačava njihov aktivitet u smjeru njegove promjene. U prvom slučaju edukacija na kraći rok doprinosi zadovoljstvu građana tako da ih manipulacijom činjenicama uspijeva uvjeriti da žive u “dobrom” društvu

čime njihova percepcija društvene realnosti postaje subjektivno prihvatljiva. Takav odgoj može biti iznenađujuće uspješan. U seksističkim društvima i organizacijama u kojima se provodi rodna diskriminacija (primjerice, u islamskim fundamentalističkim zemljama i Katoličkoj crkvi) velik broj žena takvu diskriminaciju prihvaća kao normalnu. Moguće je postići i to da same žene postanu zagovornice vlastite neravnopravnosti i da osuđuju one koji protiv nje dižu svoj glas. No, kako je svijet sve više povezan, takvo je djelovanje odgoja učinkovito na kraći rok.

Obrazovanje, tj. uključenost stanovništva u sekundarno i tercijarno obrazovanje te daljnje neformalno obrazovanje, djeluje na kvalitetu života i indirektno, mijenjajući uvjete života većinskih slojeva o kojima ovise mogućnosti zadovoljavanja njihovih potreba. Primjerice, profesionalnim osposobljavanjem žena povećava se njihova zapošljivost i time smanjuje njihova ekonomska i svaka druga ovisnost. Time se, nadalje smanjuje porast stanovništva u stanovništvom brzorastućim zemljama, što blagotvorno djeluje na materijalno blagostanje, zdravlje i kvalitetu društvene infrastrukture. No, kakvo je djelovanje obrazovanja na individualnu kvalitetu života operacionaliziranoj kao zadovoljstvo životom?

## **6. Utjecaj obrazovanja na kvalitetu života pojedinca**

Utjecaj obrazovanja na pojedinčevo zadovoljstvo životom nije u svim područjima njegova života jednak. On je veći u domeni percipiranog samoostvarenja i u razumijevanju prirodnih i društvenih procesa. S druge strane, obrazovaniji ljudi nezadovoljniji su stanjem u društvu. Oni su osjetljiviji na društvene probleme i kritičniji su prema načinu njihova rješavanja. Porast osjetljivosti na društvene nepravde, do čega dolazi uvidima u mehanizme društvenog funkcioniranja, kao i spoznajama o ograničenim mogućnostima promjene, frustrira obrazovane i socijalno osjetljive pojedince. Time obrazovanje više djeluje na njihovo nezadovoljstvo nego na zadovoljstvo. Osim toga, obrazovaniji ljudi, što je na prvi pogled paradoksalno, nezadovoljniji su vlastitim postignućima na pojedinim područjima života makar su ona objektivno veća od postignuća slabije obrazovanih. To je zbog toga jer

obrazovaniji imaju višu razinu očekivanja pa je njihova percepcija vlastitih postignuća lošija od mišljenja što ga o svojim postignućima imaju manje obrazovani. Zbog svega navedenog obrazovanje ne mora nužno dovesti do porasta zadovoljstva, nego ga može i smanjiti (Pastuović i Miharija, 1993.).

Kako interpretirati tako proizvedeno nezadovoljstvo? Njegova (ne)poželjnost ovisi o perspektivi vrednovanja, tj. provodi li se ono s kognitivnog ili čuvstvenog stajališta. Kognitivna evaluacija nezadovoljstva je pozitivna budući da je obrazovanjem proizvedeno nezadovoljstvo rezultat samospoznaje, tj. osvješćivanja osobe, a osvješćivanje predstavlja aktualizaciju kognitivnih potencijala i jača spoznajnu i akcijsku komponentu stavova koji generiraju ponašanje usmjereno na društvenu promjenu (razvoj). Čuvstvena evaluacija je pak negativna jer je obrazovanje smanjilo zadovoljstvo ili "sreću" osobe što je pak glavni subjektivni kriterij kvalitete života. Pri tome je djelovanje obrazovanja na (ne)zadovoljstvo osobe visoko individualizirano jer ovisi o njezinim temeljnim nekognitivnim čuvstvenim i voljnim dimenzijama ličnosti kao što su neuroticizam, ekstraverzija-introverzija i psihoticizam.<sup>4</sup> Te osobine objašnjavaju veći dio varijance zadovoljstva nego obrazovanje. Konkretno, čuvstveno stabilne osobe su u istim okolnostima i s istim postignućima zadovoljnije od čuvstveno labilnih osoba, ekstraverti su zadovoljniji od introverata, a osobe koje postižu niže rezultate na skali psihoticizma, tj. prosocijalne osobe, zadovoljnije su svojim postignućima od osoba s višim P rezultatima (Pastuović, Kolesarić i Krizmanić, 1995.). Zanimljive su i moguće interakcije između obrazovanja i navedenih temeljnih nekognitivnih dimenzija ličnosti. No, kako su osobine ličnosti u međudjelovanju, kakve bi mogle biti interakcije između obrazovanja i nekognitivnih osobina.

Pretpostavljene interakcije između obrazovanosti i navedenih osobina ličnosti mogle bi biti sljedeće: obrazovanost može uvidima u stanje društvene nepravde doprinijeti depresivnosti (smanjenju zadovoljstva) melankoličnih osoba (melankoličnost je kombinacija introvertiranosti i neuroticizma). Obrazovanost može povećati zadovoljstvo ekstravertnih i čuvstveno stabilnih osoba koje su genuino optimistične. Obrazovanost može povećati zadovoljstvo

---

<sup>4</sup> Više o čuvstvenim i voljnim osobinama ličnosti vidjeti u odjeljcima II.14.1. *Temperament* i II.14.4. *Karakter i odgovornost*.

prosocijalnih osoba jer ih osposobljava za uspješnije pomaganje ljudima za što su intrinzično motivirane. Obrazovanost može doprinijeti zadovoljstvu antisocijalnih (zloćudnih) osoba jer ih obrazovanje osposobljava za uspješnije nanošenje štete drugim ljudima za što su intrinzično motivirane (više o tome u odjeljku II.21. *Psihopatija i odgojivost*).

## 7. Unutarnji i vanjski ciljevi obrazovanja – razvoj osobe i razvoj društva

Budući da je obrazovanje organizirano (namjerno), tj. prema određenim ciljevima upravljeno učenje, problematika je njegovih ciljeva jedno od najvažnijih pitanja integrativne znanosti o obrazovanju, odnosno znanosti o obrazovnim sustavima. Ona istražuje “odnos cilj-sredstvo” pri čemu je sustav sredstvo da se određeni ciljevi postignu (Brezinka, 1992.). Cilj(eve) neke aktivnosti možemo odrediti kao željene posljedice dotične aktivnosti, pa možemo reći da su **ciljevi obrazovanja željeni izlazi, ishodi i učinci obrazovnog sustava** (oni su to i u slučaju kada se ne ostvaruju).

Pod **izlazima iz obrazovnog sustava** (*outputs*) misli se na kvantitativni aspekt obrazovne produkcije izražen brojem svršenih učenika i studenata pojedinih zanimanja (škola) i stupnjeva obrazovanja, odnosno brojem svršenih polaznika određenog oblika neformalnog obrazovanja u određenom vremenu.

**Ishodi iz obrazovnog sustava** (*outcomes*) su ostvarena kognitivna, psihomotorna i afektivna postignuća osoba koje se obrazuju i odgajaju (Bloom, 1956.; Krathwohl, Bloom, Masia, 1964.). Ishodi su pokazatelji kvalitete obrazovne produkcije definirane kao stupanj ostvarenja ciljeva učenja. Kognitivni ciljevi učenja su znanja, psihomotorni ciljevi su psihomotorne vještine, afektivni ciljevi učenja su vrijednosti, stavovi i navike što ih edukacijom treba usvojiti (naučiti). Kvaliteta edukacije se očituje u tome u kojoj su mjeri ostvareni ciljevi učenja, a koji moraju biti tako definirani da je njihovu realizaciju moguće mjeriti.

**Učinci obrazovanja** su promjene u gospodarskoj, socijalnoj, sociokulturnoj i prirodnoj okolini obrazovanja koje su rezultat promijenjenog ponašanja ljudi nastalog pod utjecajem obrazovanja. Učinci se očituju u doprinosu obrazovanja

gospodarskom rastu i razvoju, demokratizaciji ili stabilizaciji postojećeg društvenog poretka, inkulturaciji stanovništva i njegovom odnosu prema zaštiti i unaprjeđivanju kvalitete prirodne sredine (mogući učinci obrazovanja na podsustave svoje okoline razmotreni su u odjeljcima I.9. *Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava* i poglavlju III. *Obrazovanje i razvoj društva*).

Željene ishode možemo nazvati “unutarnjim ciljevima” edukacije dok željene učinke nazivamo “vanjskim ciljevima” (Pastuović, 1999.). Unutarnji ciljevi predstavljaju promjene koje bi se zbog edukacije trebale dogoditi unutar osobe koja uči, dok su vanjski ciljevi promjene u okolini obrazovanja do kojih bi trebalo doći promijenjenim djelovanjem obrazovanih ljudi.

**Unutarnji su i vanjski ciljevi edukacije međusobno uvjetovani.** Unutarnji ciljevi obrazovanja su ciljevi učenja, tj. različita znanja, vještine i afektivne osobine koje osposobljavaju osobu za ostvarivanje vanjskih ciljeva edukacije, a mogu doprinijeti i osobnom razvoju ljudi. Unutarnji se ciljevi učenja, u pravilu, izvode iz zahtjeva okoline, pri čemu se u nekoj mjeri vodi računa i o intrinzičnim (razvojnim) obrazovnim motivima osobe. Pri tome, potrebe okoline i razvojne potrebe osobe mogu biti u većem ili manjem raskoraku. Ta je diskrepancija u prošlosti bila veća nego što je danas. Djeca i odrasli bili su prisiljeni učiti obnašati određene životne uloge kako bi zadovoljili primarne, a ne samoostvarujuće potrebe. Danas se u razvijenim društvima individualne i društvene potrebe za obrazovanjem nastoje uskladiti takvim izborom zanimanja i profesionalne karijere koja je u skladu sa sposobnostima i sklonostima pojedinca.

Vanjski se ciljevi ne mogu ostvariti ako nisu ostvareni unutarnji. No i kada su unutarnji ciljevi ostvareni, vanjski mogu izostati, ako se obrazovani ljudi u okolini obrazovanja suboptimalno koriste. Ako (kvalitetni) izlazi iz obrazovanja zbog slabe apsorpcione moći gospodarstva i niskog sociokulturnog kapitala društva ostaju neiskorišteni, vanjska djelotvornost obrazovanja je niska pa ulaganja u obrazovanje mogu biti ekonomski i socijalno neisplativa (više o tome u odjeljku III.6. *Koncept socijalnog kapitala*).

Posljednjih desetljeća usklađenost se unutarnjih i vanjskih ciljeva obrazovanja nastoji poboljšati *obrazovanjem za nove kompetencije*. Pojam



kompetencije nije jednoznačno definiran pa izaziva dosta nerazumijevanja. U engleskom jeziku riječ kompetencija znači sposobnost, ili bolje rečeno osposobljenost za izvršavanje nekog zadatka što implicira da je ona naučena (jer je rezultat osposobljavanja). Osposobljenost je osobina s pomoću koje osposobljena osoba može uspješno obavljati neku zadaću ili zadatak. Pojam kompetencije se konkretizira tako da se navode kognitivna i nekognitivna svojstva osobe (znanja i intelektualne vještine, vrijednosti, stavovi i navike) koje su potrebne da bi se uspješno obavljale određene profesionalne i neprofesionalne aktivnosti te tako da se navede što je kompetentna osoba sposobna izvršiti. Prema konceptu obrazovanja za nove kompetencije sadržaji učenja se izvode iz zahtjeva koji izlaze iz uvjeta života u suvremenom svijetu, a manje iz sistematike znanstvenih disciplina.

Kompetencije su brojne, a najznačajnije su temeljne ili *ključne kompetencije*. To su one koje su potrebne svim članovima društva, jer su pretpostavka za uspješno obavljanje različitih zadataka u nepoznatim i nepredviđenim situacijama (Weinert, 2001.). Stoga ih trebaju steći svi članovi zajednice što se osigurava uz pomoć kurikuluma obveznog općeg obrazovanja koji je jednako namijenjen svima (Baranović, 2006.). Osposobljavajući ljude za određene kompetencije osigurava se povezanost sadržaja obrazovanja s potrebama društva čime se smanjuje vjerojatnost da usprkos kvalitetnim ishodima iz obrazovanja, obrazovani ljudi nisu osposobljeni za život u društvu (znanja). Podrobnije o konceptu kompetencija vidjeti u odjeljku V.5. *Kurikulum i kurikulumski procesi*.

Reforme se obrazovanja danas provode uglavnom pod vidom promjene kurikuluma u užem smislu te riječi, tj. kao promjene obrazovnih sadržaja. No, do promjene sadržaja se dolazi polazeći od ciljeva učenja kao prvog elementa kurikuluma shvaćenog kao sustava koji tvore ciljevi učenja, sadržaji učenja (programi), uvjeti učenja i evaluacija ishoda učenja. Ciljevi se učenja izvode iz kompetencija koje su ljudima potrebne za snalaženje u životu, jer se obrazovanje određuje kao osposobljavanje za svladavanje životnih situacija (Robinsohn, 1981.).

## 8. Odnos obrazovanja i okoline

Vanjski se ciljevi obrazovanja sastoje u željenom djelovanju obrazovanja na pojedine društvene podsustave i na prirodni okoliš. Tim bi se djelovanjem trebalo doprinijeti poboljšanju uvjeta života, odnosno poboljšanju njegove kvalitete. Takvo postuliranje ciljeva obrazovanja implicira da je mogućnost njegova djelovanja na gospodarstvo, politiku i kulturu veliko. To je suvremeno gledanje prema kojem znanje nije samo vrlina nego je i moć. Na tome se temelji obrazovni optimizam što nadahnjuje rezolucije međunarodnih organizacija koje se bave obrazovanjem i razvojem (UNESCO, OECD, ILO i druge). No, da bi se što više obrazovnih očekivanja ostvarilo, potrebno je realizirati takve obrazovne politike koje vode računa o uvjetima o kojima doprinos obrazovanja pojedinim aspektima društvenog razvoja stvarno ovisi. Naime, doprinos obrazovanja pojedinim dimenzijama društvenog razvoja nije neograničen i nije bezuvjetan. Ograničenja mogu biti vanjska i unutarnja. Vanjska proizlaze iz okoline obrazovanja (gospodarstva, politike, sociokulturnog kapitala društva te prirode) te iz njihova mogućeg antagonističnog međudjelovanja. Unutarnja ograničenja ovise o psihičkim osobinama ljudi koji uče; o njihovim sposobnostima, vrijednostima, stavovima, navikama te kvaliteti obrazovnog sustava. Vanjska ćemo ograničenja razmotriti analizirajući odnos obrazovanja i društvenih podsustava kojima su izlazi iz obrazovanja namijenjeni te analizirajući njihova međudjelovanja koja se reflektiraju na obrazovanje. Unutarnja ćemo ograničenja razmotriti u poglavlju o obrazovanju i razvoju osobe i poglavlju o strukturnim karakteristikama obrazovnog sustava.

Kada se radi o odnosu obrazovanja i društva kao cjeline, obično se pretpostavlja da su oni u određenom, najčešće nesimetričnom odnosu moći. Prema socioekonomskim istraživanjima proizlazi da društvo jače djeluje na obrazovanje nego što obrazovanje djeluje na društvo. Prema normativnom filozofijskom i političkom stajalištu obrazovanje se smatra relativno autonomnim sustavom čiji izlazi trebaju odlučujuće djelovati na smjer i tempo društvenog razvoja. Niti jedno od navedenih stajališta nije pri tome isključivo. Zagovornici uvjetovanosti obrazovanja okolinom ne odriču obrazovanju određenu samostalnost niti oni što drže obrazovanje autonomnim ne isključuju djelovanje

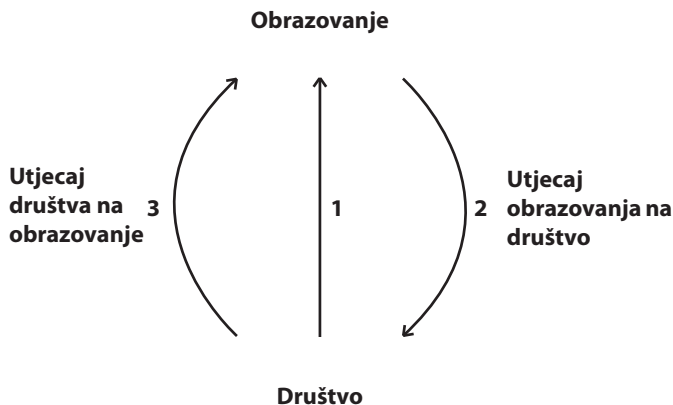
društvenog konteksta na ciljeve i funkcioniranje obrazovnog sustava. Razlike se očituju u tome koji relativni utjecaj pripisuju svakom od ova dva entiteta (obrazovanju, odnosno društvu) na funkcioniranje onog drugog. Suglasnost postoji u tome da međudjelovanje društva i obrazovanja postoji te da ovisi o karakteristikama pojedinih društvenih podsustava te da se mijenja u funkciji vremena. Tehnološke, gospodarske i političke promjene dovode do promjene važnosti obrazovanja za funkcioniranje društva. U “društvu znanja”, odnosno “gospodarstvu utemeljenom na znanju”, važnost je obrazovanja veća nego u ranim agrarnim društvima i onima u kojima se tek provodi industrijalizacija (industrijalizacija SAD-a i SSSR-a provedena je na niskoj razini obrazovanosti stanovništva).

## **9. Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava**

Odnos obrazovanja i društva predmetom je znanstvenih (nenormativnih) socioloških, politoloških, ekonomskih i sociokulturnih istraživanja. Ono što se tijekom sociološko/politoloških i ekonomskih debata o odnosu obrazovanja i društvenog razvoja iskristaliziralo jest to da je odnos između ova dva entiteta dijalektičan, odnosno uzajamno recipročan. To znači da je obrazovanje sredstvo društvene promjene, a da se istodobno pod utjecajem društvenih promjena obrazovanje i samo mijenja. Pri tome društvo nije jedinstven, nego je višedimenzionalan entitet. Njegove glavne dimenzije jesu: gospodarstvo, politika i kultura, definirana kao sustav vrijednosti, odnosno sociokulturni kapital neke zajednice. Svaka je od tih dimenzija u međudjelovanju s druge dvije, a sve tri su u međudjelovanju s obrazovanjem (Fägerling i Saha, 1989.). Uz to je društvo, preko njega i obrazovanje, uronjeno u prirodnu sredinu, koja je nekada odlučujuće djelovala na pojavu i razvoj civilizacija, da bi se potom razvojem tehnologija priroda “pokorila” u toj mjeri da je njezina degradacija posljednjih desetljeća dovela u pitanje ne samo daljnji razvoj nego i sam ljudski opstanak. U toj razvojnoj dinamici stanje prirodnog okoliša postaje sve važnijim čimbenikom svih drugih dimenzija razvoja što u citiranom djelu *Fägerlinga* i *Sahe* još nije bilo uočeno.

Odnos obrazovanja i društva moguće je analizirati na dvije razine. Na prvoj, općenitijoj, razmatra se odnos između obrazovanja i društva kao cjeline. Taj je odnos prikazan na slici 3 (Fägerling i Saha, 1989., str. 226.).

Slika 3. Međudjelovanje obrazovanja i društva



Na slici je prikazano da su obrazovanje i društvo u međudjelovanju, kao i tijekom tog međudjelovanja te relativni utjecaj obrazovanja, odnosno društva na promjenu onoga drugoga. Strelica 1 označava da je obrazovanje u prvoj instanci proizvod društvenih potreba. Tako određeno obrazovanje djeluje na stabilizaciju društva i/ili potiče, odnosno olakšava društvenu promjenu (strelica 2). Nova društvena realnost proizvodi i nove obrazovne potrebe, tj. novu promjenu obrazovanja (strelica 3). Taj je proces kontinuiran i odvija se u različitim društvenim okolnostima različitom dinamikom.

Druga je razina analize mnogo kompleksnija i uzima u obzir specifična međudjelovanja obrazovanja s različitim društvenim podsustavima, te međudjelovanja između gospodarstva, politike i sociokulturnog konteksta. Doprinos obrazovanja pojedinom aspektu društvenog razvoja ne mora biti jednak i ovisi o konfiguraciji i značajkama okoline obrazovanja. On ovisi o tipu gospodarstva, političkom ustroju, značajkama sociokulturnog okružja te usklađenosti navedenih dijelova obrazovne okoline. Tip gospodarstva u nekom društvu može se odrediti na kontinuumu što ga omeđuju polovi – tržišno, odnosno plansko gospodarstvo. Politička okolina je kontinuum što ga određuju polovi

– demokratski, odnosno autoritarni politički ustroj, a sociokulturni podsustav je kontinuum što ga možemo odrediti polovima visokog i niskog nacionalnog sociokulturnog kapitala.<sup>5</sup>

Doprinos obrazovanja gospodarstvu nije jednak u tržišnoj i dominantno planskoj privredi (drži se da je u pravilu veći u tržišnoj), no to ovisi o tipu političkog ustroja i političkoj stabilnosti te dominantom sociokulturnom obrascu. Doprinos obrazovanja političkom razvoju veći je u demokratskom društvu nego u totalitarnom, veći je u društvima s većim sociokulturnim kapitalom nego u društvima u kojima su značajne skupine ljudi isključene iz procesa donošenja važnih odluka. To su pojednostavljene relacije čija točnost ovisi o međudjelovanjima pojedinih razvojnih dimenzija i kvaliteti samog obrazovanja. Moguće su brojne kombinacije navedenih čimbenika i njihovih ishoda tako da su generalizacije neopravdane. Može se, međutim, s priličnom sigurnošću smatrati da usklađenost između pojedinih društvenih podsustava djeluje povoljno na pojedine obrazovne učinke, ali i to samo u dugoročnoj perspektivi. No, koji su tipovi gospodarstva, političkog ustroja i kulture kompatibilni? I na ovo pitanje nema sigurnih odgovora. Pretpostavlja se da tržišnom gospodarstvu više odgovara politički pluralni sustav i moderni vrijednosni sustav stanovništva. No, dalekoistočna društva to u nekoj mjeri demantiraju. Kina ima najviše stope gospodarskog rasta i nedemokratsku političku organizaciju. Japan je izgradio svoj ekonomski uspon na kombinaciji modernih i tradicionalnih kulturnih vrijednosti, itd. Međudjelovanja su uistinu različita pa jedino što se može sa sigurnošću tvrditi jest da ona postoje. Model navedenih međudnosa prikazan je na slici 4 (Fägerling i Saha, 1989., str. 227.).

Tri strane trokuta predstavljaju tri glavna društvena podsustava. Njihov je međuodnos prikazan parovima strelica u uglovima trokuta. U središtu se, prikazan krugom, nalazi obrazovni sustav povezan s pojedinim dijelom društvenog okruženja parovima strelica. Oni simboliziraju međudjelovanje obrazovanja i određenog dijela okoline. Izlazi iz obrazovanja predstavljaju ulaze u gospodarstvo, politiku i sociokulturno okruženje, odnosno djelovanje

<sup>5</sup> **Sociokulturni, odnosno socijalni kapital** jest koncept koji je određen s tri elementa: umreženošću članova neke zajednice, uzajamnošću i povjerenjem što vlada među članovima zajednice (o tome više u odjeljku III.6. *Koncept socijalnog kapitala*).

obrazovanja na njih. S druge strane, potrebe gospodarstva te politički i sociokulturni kontekst djeluju na edukaciju, ponajprije na njezine ciljeve iz kojih pak izlaze sadržaji, institucije, odnosno struktura obrazovnog sustava. Budući da se razmjena utjecaja između obrazovanja i njegove okoline odvija neprekidno, elementi staroga i novoga djeluju istodobno. Tranzicija društva, ako se radi o njegovoj modernizaciji, trebala bi biti potpomognuta obrazovanjem koje bi trebalo prednjačiti u pogledu modernosti, što, međutim, ovisi o usporavajućem djelovanju nekog “zastarjelog” dijela okoline koji zaostaje za potrebama drugih dijelova okoline što su već usklađeni s “potrebama vremena”. Sukobi između pojedinih društvenih podsustava mogu se rješavati postupno ili naglo (“revolucionarno”) o čemu svjedoči društvena povijest.<sup>6</sup>

Slika 4. Dijalektički model obrazovanja i razvojnih dimenzija



<sup>6</sup> **Različiti društveni podsustavi ne mijenjaju se jednakom brzinom.** Najžilavije se promjenama opire politički sustav, no kada se za njegovu promjenu steknu potrebni uvjeti, promjena može biti iznimno brza (komunizam je u Europi “pao” za svega nekoliko mjeseci). Gospodarska tranzicija, i onda kada su za nju stvorene okvirne političke pretpostavke, može potrajati više godina, dok je za promjenu dominantnog vrijednosnog obrasca stanovništva potrebno i nekoliko generacija. Kultura, definirana sustavom vrijednosti stanovništva i obrascima društvenog ponašanja kojima se vrijednosti očituju, najmasivniji je i najtromiji dio društvenog sustava pa može usporavati političku i gospodarsku modernizaciju.

Djelovanje društva na obrazovanje može se demonstrirati u svim tipovima društava.

U visokoideologiziranim društvima (u tradicionalnim predindustrijskim društvima, suvremenim komunističkim i vjerskim državama) gospodarska i politička modernizacija usporena je ili onemogućena dominantnim vrijednosnim obrascem. Zato ne uspijeva modernizacija dijelova Afrike i nekih islamskih zemalja. U komunističkim zemljama program obrazovanja prožet je vrijednostima proklamiranog poretka kako bi škola proizvela svjesne građane otporne na "pogubne buržoaske utjecaje". Time škola doprinosi stabilizaciji političkog poretka koji je pak učinio nekonkurentnim plansko komunističko gospodarstvo SSSR-a zbog čega se njegov društveni sustav konačno urušio. Danas u tzv. komunističkim zemljama zadaća edukacije ovisi o aktualnoj društvenoj situaciji. U Kini mladi se osposobljavaju za život u tržišnoj privredi i politički monističkom sustavu što je na duži rok teško održivo. U Kubi se stanovništvo odgaja kako bi vjerovalo da živi u pravednom i moralno nadmoćnom društvu makar u njemu nema demokracije ni materijalnog napretka. U radikalnim islamskim zemljama škola socijalizira učenike u kuranskom svjetonazoru. U nekima od njih ženska populacija nema priliku pohađati čak ni takve škole. U tranzicijskim (postkomunističkim) zemljama škola nastoji osposobiti mlade za provođenje političke, gospodarske i kulturne tranzicije, prilagodbu EU standardima uz istodobno jačanje nacionalnog identiteta, što uz jačanje europskog nije jednostavna zadaća.

U zemljama Europske unije obrazovanje treba doprinijeti međunarodnoj gospodarskoj kompetitivnosti i ujedno sačuvati postojeći socijalni model koji teži balansu između slobodnog tržišta i socijalne države. Ciljevi edukacije reflektiraju takvu društvenu situaciju. Cjeloživotnom se edukacijom nastoji mlade i odrasle osposobiti za trajnu zapošljivost (zbog fleksibiliziranog tržišta rada u tržišnoj ekonomiji), ali i za aktivno demokratsko građanstvo, jačanje društvene kohezije i smanjenje društvene isključenosti, što treba snažiti elemente socijalne države.

S druge strane, autonomno djelovanje obrazovanja na društvo nije zane-marivo, ali je i ono ovisno o tipu društva i njegovoj tehnološkoj razvijenosti pa je i stupanj autonomije škole društveno uvjetovan (stoga je i sam koncept

“školske autonomije” logički nekonzistentan jer je autonomija školi dana izvana). Što je društvo tehnološki razvijenije i demokratičnije, to je sloboda škole u području kurikuluma, izboru postupaka poučavanja i vrednovanju rezultata, zapošljavanju i razvoju osoblja, pribavljanju i trošenju novčanih sredstva veća.

## 10. Obrazovanje i društvo znanja

“Društvo znanja” je jedna od najčešće rabljenih sintagmi u javnom pa i u stručnom diskursu o edukaciji, a da ju se pri tome ne razumije uvijek na isti način. U javnom govoru prevladava stajalište da je *društvo znanja* ono društvo u kojemu se u obrazovanje mnogo ulaže i u kojemu je obrazovna struktura stanovništva visoka. No “društvo znanja” ni izdaleka nije samo to. Pri određivanju koncepta što se naziva društvo znanja korisno je razlikovati sam koncept društva znanja od čimbenika o kojima njegova pojava i razvoj ovisi. To je važno za njegovo bolje razumijevanje što može pripomoći pri formuliranju i vođenju takvih javnih politika koje doprinose razvoju društva i gospodarstva utemeljenog na znanju.

Tvorac pojma *društvo znanja* je *Daniel Bell* (1999.) koji ističe da je društvo znanja produkt postindustrijske ekonomije u kojemu raste uloga znanosti, istraživanja, tehnologije i na tome utemeljenog razvoja. Sljedeća odrednica društva znanja jest da je ono usko povezano s nastankom tzv. informacijskog društva te da je za njega bitna proizvodnja novoga znanja. Pri tome je važno naglasiti da se novo znanje ne stvara samo u znanstvenim institucijama nego svagdje gdje se radi, odnosno proizvodi, pa je inovativnost proizvodnih organizacija bitna značajka društva znanja (Reich, 2001.). Zato je moguće da i male zemlje koje ne raspolažu velikim znanstvenoistraživačkim kapacitetima funkcioniraju kao društva znanja ako proizvode i primjenjuju stručno znanje i znanstveno znanje koje je stvoreno drugdje. Jer **društvo znanja je ono društvo u kojemu se znanje primjenjuje, a ne samo posjeduje** (HAZU, 2004.). Primijeniti znanje znači odluke, što su individualno i kolektivno važne, donositi i provoditi racionalno, tj. primjenom postojećeg znanja što povećava djelotvornost ostvarivanja individualnih i kolektivnih ciljeva.

Društvo znanja i na znanju utemeljeno gospodarstvo ne nastaje donošenjem političke odluke, niti masovnim deklarativnim prihvaćanjem razvojnog



koncepta prema kojemu su znanost i obrazovanje glavna pokretačka društvena snaga, pa čak niti ulijevanjem većih novčanih i nenovčanih resursa u obrazovni sustav. Društvo znanja ne nastaje niti omasovljavanjem i produžavanjem obveznog obrazovanja i povećanim obuhvatom populacije visokim obrazovanjem (čak i ako je ono kvalitetno), nego tek primjenom postojećeg znanja u gospodarstvu, politici, razvoju socijalnog kapitala zemlje te očuvanju okoliša. Proizvodnja novog i primjena postojećeg znanja ovisi pak o karakteristikama društvenog okruženja u koje su edukacija i znanost uronjeni. O njima ovisi kako će se obrazovani ljudi, odnosno ljudski kapital koristiti u pojedinim društvenim podsustavima. Zbog toga je ekonomski povrat (i druge koristi od ulaganja u obrazovanje) toliko različit u razvijenim i nerazvijenim zemljama (Psacharopoulos, 1973.), odnosno u demokratskim zemljama s tržišnom privredom i nedemokratskim zemljama s planskom privredom. U gospodarstvu usmjerenom na proizvode i usluge s malom dodanom vrijednošću, utemeljenom na izvozu sirovina i energenata, zaštićenim od utjecaja globalnog tržišta carinskim barijerama i državnim potporama, inovacije i znanje što je potrebno za njihovo stvaranje nemaju onaj značaj kao u otvorenim kompetitivnim ekonomijama.

### Je li Hrvatska društvo znanja?

“Male zemlje”, kojima pripada i Hrvatska, mogu biti gospodarski uspješne ako je njihova ekonomija izvozno orijentirana. To pretpostavlja da je ona međunarodno konkurentna, a ona je to tim više što je u proizvodima veći udio znanja. Za gospodarstvo u čijim je proizvodima velika dodana vrijednost kažemo da je utemeljeno na znanju (*knowledge based economy*). S tim u vezi nama je zanimljivo pitanje je li Hrvatska zemlja znanja ili, ako još nije, to postupno postaje? Valjani je indikator toga trenda međunarodna konkurentnost zemlje, odnosno obim i struktura izvoznih proizvoda.

Hrvatski se izvoz više temelji na jednostavnom radu i korištenju prirodnih resursa s niskim stupnjem obrade (primjerice, u proizvodima od drva što se izvoze prevladavaju proizvodi s nižim stupnjem obrade – trupci i daske, a ne namještaj) ili u uslugama kao što je turizam. Konkurentnost naših turističkih usluga više se temelji na prirodnim resursima nego na visokom udjelu znanja što bi smanjilo ovisnost turističke sezone o vremenskim prilikama. Zato je trajanje turističke sezone u nas ograničeno trajanjem optimalnih prirodnih uvjeta, pa umjesto devet mjeseci traje

nepuna četiri. No, uzrok tome nije toliko u nedovoljnoj obrazovanosti stanovništva koliko u njegovoj vrijednosnoj orijentaciji i navikama o kojima ovisi spremnost da se postojeće znanje primijeni i poboljšava cjeloživotnim učenjem. Kako vrijednosti i navike ovise o uvjetima života i rada, one se održavaju zato jer se nisu promijenili uvjeti koji ih generiraju. Ti se pak uvjeti mijenjaju strukturnim promjenama, a to su promjene o kojima ovise mogućnosti rada i poslovanja neke privredne grane. Zato Hrvatska ne napreduje na ljestvici konkurentnosti Svjetskog gospodarskog foruma od 2005. godine (vidjeti Godišnja izvješća o konkurentnosti Hrvatske Nacionalnog vijeća za konkurentnost, [www.konkurentnost.hr](http://www.konkurentnost.hr)) pa se iz toga može zaključiti postaje li ona društvom znanja. Postoje i drugi relevantni pokazatelji razvijenosti društva znanja, kao što je broj nezaposlenih s visokim obrazovanjem, intenzitet “odljeva mozgova”, broj prijavljenih patenata i njihova primjena u proizvodnji te drugi.

Inovativni način proizvodnje zahtijeva sve bolje formalno obrazovanu radnu snagu, ali i trajno neformalno obrazovanje zaposlenika koje organizira poduzeće. Pritisak na inovativnost pojedinca i na timove u kojima pojedinci rade potiče ih na samoobrazovanje i informalno učenje. Zbog toga organizacije postaju organizacijama koje uče, a i čitavo društvo postaje “društvo koje uči” (Hargreaves, 2003.). Jak tercijarni i istraživački sektor (sektor usluga i znanosti), tržišna ekonomija i globalizacija predstavljaju čimbenike društva znanja u kojemu proizvodnja i primjena novoga znanja postaje uvjetom individualne i kolektivne kompetitivnosti. U tom kontekstu cjeloživotno učenje (formalno i neformalno obrazovanje, samoobrazovanje i iskustveno učenje) postaje stratezijskom odrednicom ekonomskog i društvenog razvoja (European Commission, 2003.).

Takvi procesi u području znanosti i gospodarstva generiraju promjene u sferi obrazovanja. One su strukturne i sadržajne kako bi izlazi iz obrazovanja bili što korisniji gospodarstvu i ostalim društvenim podsustavima. Nacionalni se kurikulum preispituje u svjetlu novih zahtjeva, odnosno kompetencija (osposobljenosti) koje traži život u svijetu sve dinamičnijih promjena. Obrazovanje se percipira jednim od najvažnijih razvojnih čimbenika pa se zbog toga obrazovni sustavi nastoje poboljšati kako bi se ostvarila tri strateška cilja: unaprijedila kvaliteta obrazovanja, poboljšala njegova dostupnost što većem broju ljudi i unaprijedila njegova djelotvornost u smislu optimiranja “trošak-

korist odnosa” (o konceptu djelotvornosti vidjeti u odjeljku III.1. *Obrazovanje i gospodarski razvoj*).

S tim u vezi sve se više inzistira na kvaliteti obrazovnih ishoda kao kriteriju kvalitete obrazovanja i djelotvornosti škola što se očituje u odnosu troškova obrazovanja i njegovih učinaka. Da bi se moglo razvijati društvo utemeljeno na znanju, zahtijeva se viša razina obrazovanosti većine stanovništva, ali ne samo u smislu više razine formalnog obrazovanja nego i veća razina kvalitete njihove osposobljenosti. Zato se obrazovanje standardizira, a kvaliteta njegova proizvoda mjeri i uspoređuje na međunarodnoj razini. To utječe na razvoj nacionalnih obrazovnih sustava i nacionalnih kurikuluma. Globalizacijski procesi stavljaju i obrazovanje u globalni kontekst što nacionalne obrazovne sustave povezuje s razvojnim tendencijama i postignućima u drugim zemljama (Baranović, 2006., str. 20.). To objašnjava procese spontanog usklađivanja nacionalnih sustava predtercijarnog obrazovanja.

### **Što nije društvo znanja?**

Kao što je poznato, već je *Vladimir Iljič Lenjin* na neki način proklamirao “društvo znanja” onom poznatom sintagmom “učiti, učiti i samo učiti”. No, usprkos iskorjenjivanju nepismenosti i dvostruko većoj proizvodnji inženjera u Sovjetskom Savezu u odnosu na SAD, sovjetska je ekonomija kolabirala. Ni na Kubi koja se diči najvećim obuhvatom stanovništva osnovnim i srednjim obrazovanjem i svima dostupnom zdravstvenom zaštitom (a obrazovanost i zdravlje stanovništva su glavne komponente “kvalitete ljudskog kapitala”) ne može se primijetiti gospodarski ni demokratski napredak, pa se može konstatirati svojevrsna “gospodarska i politička neisplativost” obrazovanja u tim zemljama. Takvu neisplativost obrazovanja u takvim zemljama nije teško objasniti jer je očito da se u njima važne odluke ne donose primjenom postojećeg znanja uz sudjelovanje eksperata, nego volontistički na temelju izvanstručnih kriterija. No, kako objasniti nejednaku ekonomsku i neekonomsku korist od obrazovanja u državama istoga tipa (demokratskim društvima s tržišnom privredom), odnosno nejednaku korist od obrazovanja u različitim dijelovima istih država. Dio objašnjenja nalazi se u politološkom konceptu o socijalnom kapitalu (o njemu u odjeljku III.6. *Koncept socijalnog kapitala*).

U narednim ćemo odjeljcima pokušati operacionalizirati koncept razvoja onih entiteta čiji razvoj predstavlja ciljeve edukacije te naznačiti u čemu se sastoji i na koji se način može ostvariti doprinos obrazovanja razvoju osobe, razvoju gospodarstva, političkom razvoju, sociokulturnom i ekološkom razvoju. Pri tome ćemo najviše pozornosti posvetiti konceptu razvoja osobe, i to zbog dva razloga. Ponajprije zato jer se on proklamira najvažnijim ciljem obrazovanja, pri čemu obrazovanje na druge razvoje djeluje samo preko promjene osobe. Drugi je razlog detaljnijem elaboriranju psihologijskih spoznaja o ličnosti i njezinu razvoju taj što ćemo razmatrajući pojam osobe, odnosno ličnosti, biti u prilici upozoriti ne samo na načine kako obrazovanje djeluje na razvoj pojedinih područja ličnosti nego i o kojim osobinama ličnosti ovisi socijalno ponašanje ljudi, kojima oni mijenjaju svoju okolinu. Naobrazba je samo jedna kognitivna osobina ličnosti, a na ponašanje djeluju i intelektualne sposobnosti i brojna motivativna svojstva. Ne treba ispustiti iz vida činjenicu da se društveni razvoj odvijao i prije uspostave sustavne edukacije, a danas često i nasuprot njoj, te da je educiranost samo jedna od osobina ličnosti o kojoj ovisi ponašanje. Obrazovanje nije panacea što se vidi već iz toga da se i najobrazovaniji nacionalni entiteti ili pripadnici intelektualne elite mogu ponašati antisocijalno. Budući da je čovjek generator svih aspekata društvenog razvoja, a danas i ekološkog razvoja, znanstvene spoznaje o strukturi ljudske ličnosti i čimbenicima o kojima njezin razvoj ovisi bit će od koristi pri objašnjenju razvojnih društvenih procesa. Razvojne studije, gotovo bez iznimke, razvoj objašnjavaju gospodarskim, političkim i kulturnim čimbenicima, a zanemaruju psihološke, makar povijest stvaraju ljudi pa o njihovim osobinama ovisi kako će se u određenom društvenom i prirodnom kontekstu ponašati. Razumjeti društveni razvoj, ili općenitije rečeno ljudsku povijest, bez poznavanja ljudske prirode uistinu je nerealno.

## Literatura

- Baranović, B.** (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: B. Baranović (ur.) Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Zagreb. 15-44.
- Bell, D.** (1999). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bloom, B. S.** (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Brezinka, W.** (1992). *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Christensen, J. E.** (ed.), (1981). *Perspectives on Education as Educology*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Delors, J. i sur.** (1998). *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: J. Delors et al. *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO).
- Dohmen, G.** (1996). *Lifelong Learning: Guidelines for a modern educational policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- European Commission** (2003). *Education and training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform*. Brussels. COM (2003).
- Fägerling, I., Saha, L. J.** (1989). *Education and National Development*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Ghai, D. P.** (1978). What is a basic needs approach to development all about? In D. P. Ghai, i sur. *The Basic-Needs Approach to Development*. Geneva: ILO.
- Hargreaves, A.** (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College, Columbia University.
- HAZU** (2004). *Deklaracija o znanju: Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.** (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Inglehart, R.** (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- Inglehart, R.** (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B.** (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Maslow, A.** (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Harper & Row (prvo izdanje objavljeno 1954.).
- McHale, J., McHale, M.** (1975). *Human Requirements. Supply Levels and Outer Bounds: A Framework for Thinking about the Planetary Bargain*. Princeton: NJ.: Aspen Institute for Human Studies.
- Milat, J.** (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Myers, D. G.** (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Myers, D. G., Diener, E.** (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Nacionalno vijeće za konkurentnost** (2002. i dalje). *Godišnja izvješća o konkurentnosti Hrvatske Nacionalnog vijeća za konkurentnost*, [www.konkurentnost.hr](http://www.konkurentnost.hr)
- OECD** (2001). *The Well-being of Nations*. Paris: OECD.
- Pastuović, N., Miharija, Ž.** (1993). Prilog poznavanju odnosa obrazovanja i zadovoljstva životom. *Thélème*, 39, 1-4, 33-43.
- Pastuović N., Kolesarić, V., Krizmanić, V.** (1995). Psychological variables as predictors of quality of life. *Review of Psychology*, 2, 1-2, 49-61.
- Pastuović, N.** (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N.** (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*. 10, 2, 253-268.
- Psacharopoulos, G.** (1973). *Returns to Education: An International Comparison*. Amsterdam: Elsevier.

- Reich, R.** (2001). *The Future of Success*. New York: Alfred Knopf.
- Robinsohn, S. B.** (1981). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. 5. Auflage. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.
- Sen, A.** (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sirgy, M. J.** (1986). A quality of life theory derived from Maslows developmental perspective: Quality is related to progressive satisfaction of a hierarchy of needs, lower order and higher. *The American Journal of Economics and sociology*, 45, 3, 329-342.
- Šimleša, D.** (2010). *Ekološki otisak – kako je razvoj zgazio održivost*. Zagreb: TIM press i Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- UNDP.** (1995). *Human Development Report*. New York, Oxford: Oxford University Press. str. 11-12.
- UNESCO** (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED – 1997)*. Paris.
- Weinert, F. E.** (2001). *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. U: D. S. Rychen i L. H. Salganik (ur.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Beren: Hogrefe i Huber, 45-65.





## II. OBRAZOVANJE I RAZVOJ OSOBE

Unutarnji je cilj obrazovanja promjena, odnosno razvoj osobe. Međutim, često je to samo promjena koja nije razvoj. Izobrazba za repetitivne rutinske poslove teško da se može smatrati čimbenikom razvoja osobe koju se za takve poslove trenira. Jednako tako, odgoj kojim se nastoji formirati “dobru” (poslušnu) osobu, što smanjuje autonomiju pojedinca i njegove izgleda za samoostvarenje, ne doprinosi njegovu razvoju. Da bi se doprinos edukacije razvoju osobe mogao operacionalizirati (i mjeriti), potrebno je definirati koncept ličnosti i čimbenike njezina razvoja o kojima ovise individualne razlike među ljudima, odnosno razvijenost pojedine osobine ličnosti. Obrazovanje je jedan od tih čimbenika koji je u međudjelovanju s ostalima.

### Odgoj i manipulacija

Normativni teoretičari edukacije formiranje “dobre”, odnosno poslušne osobe, neće smatrati odgojem, nego manipulacijom. Pod odgojem oni razumiju samo ono organizirano afektivno učenje koje vodi “oslobađanju”, odnosno samoostvarenju odgajnika, a ne služi zadovoljavanju potreba odgojitelja ili onih koji su mu odgoj “štićenika” povjerali, a na štetu razvoja odgajane osobe. Na operativnoj je razini (samoostvarujući) odgoj teško razlikovati od one organizirane socijalizacije kojom se osobu konformira, tj. prilagođava očekivanjima i potrebama okoline. Naime, svaki se odgoj opravdava ili nekim “višim” ciljevima ili pak dobrom za samog odgajnika, čak i kada su odgojni postupci za odgajnika izrazito bolni (uostalom, “batina je u raju izrasla”).

Dakako, odgojne ciljeve i postupke propisuju oni koji imaju dovoljno moći da svoju zamisao odgoja provedu. Na njih je ovlaštenja i moć odgajanja prenio “Svemogući” ili je ona zadobivena na neki više demokratski i svjetovni način. No, u svakom slučaju, moć je ono što u očima većine moralno legitimira odgojne ciljeve i procedure, a delegitimira ih tek gubitak moći do kojega dolazi ili postupno ili primjenom sile od onih koji su u povremenim preraspodjelama moći postali dobitnicima. No, i u svim drugim slučajevima odgoj uvijek predstavlja veće ili manje ograničavanje autonomije pojedinca i usmjerava njegovu motivaciju i ponašanje prema nekim izvana postavljenim ciljevima. Kako je potreba za autonomijom jedan od urođenih motiva, odgoj se najčešće subjektivno

doživljava kao neki oblik prisile, makar je moguće da se odgojem postigne i to da se i prisila prihvati opravdanom. Obrazovanje je pak, ako se sastoji od istinitog, na činjenicama utemeljenog neselekcioniranog znanja, više oslobađajuće od odgoja jer osposobljava osobu za uspješnije zadovoljavanje vlastitih potreba, a ne navodi na odricanje od zadovoljavanja vlastitih potreba u korist tuđih.

## 1. Što je osoba, odnosno ličnost?<sup>1</sup>

Znanosti koje istražuju ličnost jesu psihologija i neuroznanost (znanost o mozgu), odnosno pojedine grane biologije i medicine. Psihologija istražuje ličnost na psihičkoj i bihevioralnoj razini, dok neuroznanost, odnosno molekularna biologija i genetika, istražuju ličnost na organskoj razini. Kako prema raspoloživoj empirijskoj evidenciji ne postoje psihičke osobine i procesi bez odgovarajuće materijalne osnove, to se navedene znanosti ne isključuju, nego dopunjuju. To je do osobitog izražaja došlo otkrićem ljudskog genoma i otkrićima epigenetike koja osporavaju neke idealizirane predodžbe o čovjeku, ali i dodatno potvrđuju neke ranije psihološke, u javnosti svojedobno nepopularne hipoteze o ljudskoj prirodi. Težište našega razmatranja bit će na psihičkim i bihevioralnim aspektima ličnosti te ulozu učenja u njezinu formiranje. Time se posebice bavi edukacijska psihologija koja integrira relevantne spoznaje o tome kako je s pomoću organiziranog učenja moguće na pojedine osobine ličnosti djelovati u željenom smjeru.

Iako se riječ ličnost vrlo često rabi u svakodnevnom govoru, njezino je razumijevanje različito. Govori se o “jakoj” i “slaboju” ličnosti, “dobroju” i “lošoj” ličnosti, “prilagođenoj” i “neprilagođenoj” ličnosti, “sposobnoj” i “nesposobnoj” ličnosti, premda se pri tome sam pojam ličnosti ne definira. Postavljanje definicije za tako složenu pojavu koja bi bila dovoljno sveobuhvatna da uključi sve spomenute aspekte uistinu nije jednostavno. Zbog toga neki udžbenici psihologije izbjegavaju iznijeti definiciju ličnosti, pa umjesto nje navode pojedine

---

<sup>1</sup> **Nazivi ličnost i osobnost nisu istoznačnice.** *Ličnost* označava strukturu psihičkih i tjelesnih osobina čovjeka kao vrste, odnosno velike skupine ljudi koji pripadaju nekoj velikoj društvenoj zajednici određenoj kulturom. *Osobnost* se pak odnosi na određenog pojedinca jer riječ osoba označava čovjeka pojedinca. “Osobnost je ukupnost odlika koje se odnose na jednu osobu, na jednog pojedinca” (Anić, 1994.).

teorije ličnosti i rezultate istraživanja pojedinih aspekata i osobina ličnosti. Iz toga se može izvesti pogriješan zaključak da je ličnost skup različitih osobina koje određuju ponašanje u određenim situacijama, pri čemu između sastavnica tog skupa nema neke osobite povezanosti. No, iskustvo i istraživanja pokazuju da su osobine ličnosti u međudjelovanju.

Do zadovoljavajuće koncepcije, odnosno teorije ličnosti, može se doći ako se pođe od svrhe svake dobre teorije. Svaka dobra teorija treba omogućiti štedljiv opis pojave koju istražuje, njezino objašnjenje i predviđanje pojava koje istražuje. Uz to, dobra teorija treba biti što obuhvatnija, što znači da treba istraživati i objasniti što veći broj fenomena koji tvore njezino istraživačko polje. To doprinosi iscrpnijem opisu, boljem objašnjenju i točnijem predviđanju pojava koje istražuje. Odatle izlaze i kriteriji kojima trebaju zadovoljiti osobine čovjeka koje bi mogle imati status osobina ili crta ličnosti. Ako, naime, teorija ličnosti treba biti štedljiva, onda ne mogu sva svojstva osobe biti dijelom opisa ljudske ličnosti, nego samo ona koja su važna. A važna su ona svojstva o kojima ovisi uspješnost ponašanja osobe i koja omogućuju njegovo predviđanje u što većem broju različitih situacija. Da bi pak predviđanje ponašanja bilo moguće, status osobine ličnosti mogu imati samo one koje su relativno trajne, jer inače prognoza ponašanja nije moguća. Kako se pod ličnošću razumije struktura osobina ljudi kao vrste, nju čine univerzalne osobine, tj. osobine koje u nekoj mjeri posjeduju svi ljudi, pa to omogućuje kolektivne i individualne usporedbe. I kulturalno uvjetovane osobine kao što su vrijednosti, stavovi i navike, što ih ne dijele svi ljudi, moguće je uspoređivati jer se prema njima kulture i razlikuju. **Mogli bismo zaključiti da je ličnost sustav ili struktura važnih, relativno trajnih i univerzalnih osobina čovjeka o kojima ovisi njegovo ponašanje u određenim situacijama.**

No, mnoge koncepcije ličnosti nisu obuhvatne, nego su selektivne, jer se usredotočuju na neko područje ličnosti, dok druga zanemaruju. Takve se koncepcije ličnosti obično fokusiraju na afektivne ili motivativne, ili još uže, na moralne osobine, a kognitivne osobine zanemaruju. Tradicionalno shvaćanje ličnosti odnosilo se na čuvstvenu reaktivnost osobe i na moralne osobine koje se očituju u odnosu pojedinca prema drugim ljudima, tj. na ono što se naziva temperamentom i karakterom osobe, dok su kognitivne osobine

bile zanemarene. Još i danas naobrazbu osobe, što je njezino bitno kognitivno svojstvo, faktorske teorije ličnosti (koje se smatraju “najznanstvenijima”) ne drže osobinom ličnosti makar je to jedna od najvažnijih ljudskih osobina za koju se smatra da djeluje na sve ostale (o percipiranoj važnosti naobrazbe govori i ona narodna: “koliko jezika govoriš toliko vrijediš”).<sup>2</sup>

Ograničenja postojećih taksonomija osobina ličnosti u pogledu obuhvata osobina moguće je objasniti ograničenjima metoda s pomoću kojih se došlo do popisa osobina ličnosti. Naime, za identifikaciju važnih osobina ličnosti koriste se tri temeljna pristupa od kojih svaki ima određene prednosti, ali i nedostatke. To su: leksički pristup, statistički pristup i teorijski pristup (Larsen i Buss, 2008.). **Leksički pristup** temelji se na popisivanju naziva za ljudska svojstva koje je moguće pronaći u rječniku nekog razvijenog jezika kojima se opisuju razlike među ljudima. Dakako, takav popis odražava i kriterije popisivača riječi prema kojima se procjenjuje koje su osobine važne za razlikovanje ljudi. **Statistički pristup** temelji se na faktorskoj analizi kojom se iz popisa osobina izdvaja manji broj osobina koje se nalaze u osnovi većeg broja manifestnih osobina. On rezultira štedljivijim opisom ličnosti. Njegova obuhvatnost, međutim, ovisi o iscrpnosti inicijalnog popisa varijabli koje se faktoriziraju. Ako se u popis osobina koje se zbog nekog razloga faktoriziraju ne uvrste osobine koje se ne uklapaju u pretpostavljeni koncept ličnosti, faktorska ih analiza također neće otkriti. **Teorijski pristup** omogućuje da se uz pomoć neke teorije identificiraju važne osobine ličnosti koje ne moraju biti otkrivene ostalim pristupima. Do obuhvatne teorije ličnosti, a vrijednija je teorija koja je obuhvatnija, može se doći kombinacijom sva tri navedena pristupa. Teorijski pristup koji jamči obuhvatnost, utemeljen je na znanosti o cjeloživotnom razvoju. Ona opisuje i objašnjava razvoj pojedinih područja ličnosti pri čemu je obrazovanje jedna od važnih objašnjavajućih varijabli. Cjeloživotni razvoj moguć je upravo zahvaljujući cjeloživotnom porastu znanja, kristalizirane

---

2 **Fokusranost na afektivno-motivativnu domenu ličnosti** ima svoj korijen već u samim počecima empirijskog istraživanja ličnosti uz pomoć faktorske analize. Sastavljajući inicijalni popis naziva za pojedina svojstva osobe, bile su zanemarene kognitivne osobine jer se pošlo od toga da se naziv persona (ličnost) odnosi na osobine o kojima ponajprije ovisi socijalna interakcija osobe. A to su u prvom redu čuvstvene i motivativne osobine (temperament i karakter osobe).

inteligencije i cjeloživotnom napretku u zrelosti moralnog rasuđivanja, čime se može kompenzirati opadanje nekih kognitivnih funkcija kao što je pamćenje. Zbog tih se razvojnih mogućnosti edukacije glavnim ciljem obrazovanja i odgoja smatra razvoj osobe.

### **Zašto je naobrazba osobina ličnosti?**

**Kako je naobrazba važna, relativno trajna i univerzalna osobina koja djeluje na uspješnost ponašanja čovjeka u velikom broju profesionalnih i neprofesionalnih situacija, ona ispunjava sve uvjete koje neko ljudsko svojstvo treba imati da bi se moglo smatrati osobinom ličnosti.** Uz to, obrazovanje djeluje na razvoj intelektualnih i psihomotornih sposobnosti, a odgoj na vrijednosno profiliranje, na stavove i navike, pa je tako naobrazba osobina integrirana u **ličnost kao sustav svojstava**. Time se u nekoj mjeri prevladava nedostatak parcijalnih koncepata ličnosti, što se ne sastoji samo u tome da su na njima utemeljeni opisi nepotpuni, nego i u tome što se i evidentirane osobine ne mogu dovoljno dobro objasniti jer su u interakciji s onima koje su iz opisa ličnosti ispuštene.

Tako, primjerice, moralni razvoj nije moguće objasniti bez uvida u kognitivni kapacitet pojedinca koji tvore inteligencija i obrazovanost. Najpopularnija teorija moralnog razvoja je *Kohlbergova* "kognitivna teorija moralnog razvoja". Ona je primjer koji svjedoči o tome kako se nekognitivna domena ličnosti ne može dobro objasniti bez kognitivne. Jednako tako, poremećeno moralno rasuđivanje, do kojeg može doći usprkos velikom kognitivnom kapacitetu osobe, nije moguće objasniti bez uvida u djelovanje afektivnih procesa na procese mišljenja. Neke su pak osobine kombinacija kognitivnih i motivativnih osobina kao, primjerice, kreativnost osobe. Ispuštanje jedne od navedene dvije komponente kreativnosti onemogućuje da se kreativnost kao osobina ličnosti ispravno konceptualizira. Uostalom, prvi kriterij koji treba ispuniti svaka dobra teorija je obuhvatnost. To je standard čije se ispunjenje očituje u količini pojava unutar dotičnog područja što ih teorija uspijeva objasniti, pa je zato bolja ona teorija koja je obuhvatnija. Redukcija koncepcije ličnosti samo na čuvstvenu i motivativnu domenu nije produktivna.

Obuhvatni koncept ličnosti obuhvaća područja koja se istražuju u znanosti o cjeloživotnom razvoju. Ona obično razmatraju razvoj od tjelesnog razvoja, prema kognitivnom te čuvstvenom i socijalnom razvoju (Berk, 2008.). Tu smo

sistematiku prilagodili psihologijskoj perspektivi pa je tjelesno područje reducirano i nije u središtu naše pozornosti, dok smo socijalni razvoj definirali kao motivativni razvoj, što je nešto šire određenje koje je u skladu s razumijevanjem ličnosti kao sustava svih važnih i relativno trajnih i univerzalnih čovjekovih osobina. U skladu s takvim polazištem glavna su područja ličnosti sljedeća:

- a. **Kognitivno ili spoznajno područje** koje tvore psihičke sposobnosti o kojima ovisi efikasnost djelovanja osobe u situacijama u kojima se ne može koristiti prethodno iskustvo. Najvažnije kognitivne sposobnosti su intelektualne sposobnosti, kojima se rješavaju problemi uz pomoć procesa mišljenja. Uz intelektualne sposobnosti važna je i naobrazba osobe, odnosno važna su znanja potrebna za razumijevanje svijeta i otkrivanje zakonitosti koje su u osnovi funkcioniranja prirodnih i društvenih procesa;
- b. **Afektivno ili čuvstveno područje** koje tvori čuvstvena reaktivnost pojedinca (temperament) te naučena složena čuvstva s više ili manje izraženom intelektualnom (spoznajnom) komponentom;
- c. **Dinamičke osobine ličnosti ili motivativno, akcijsko, odnosno konativno područje** tvore osobine koje ljude pokreću na aktivnost, usmjeravaju aktivnost prema određenim ciljevima te određuju intenzitet i trajanje aktivnosti. To su motivi. Neki su od njih urođeni, dok su brojniji oni motivi koji su naučeni. Naučeni su motivi vrijednosti i interesi, stavovi i navike. U razvojnoj psihologiji to se područje, jer se očituje i u odnosu s drugim ljudima, naziva socijalnim područjem, a razvoj tog dijela ličnosti socijalnim razvojem;
- d. **Somatsko područje** u koje ulaze tjelesna konstitucija i tjelesni izgled (tjelesna privlačnost), o čemu u nekoj mjeri ovise stavovi socijalne okoline prema osobi i njezino samopoimanje, te oni tjelesni sustavi u kojima se nalaze dispozicije za razvoj svih psihičkih svojstava (ponajprije živčani sustav i žlijezde s unutarnjim izlučivanjem hormona), a o kojima većim ili manjim dijelom ovise individualne psihičke razlike u svim ostalim osobinama.

## 2. Razvoj ličnosti

Razvojni psiholozi određuju individualni razvoj kao sustavnu multidimenzijsku, trajnu, progresivnu (a ne regresivnu) promjenu koja se odvija u duljem životnom razdoblju i povezana je s porastom životne dobi i životnog iskustva osobe. Razvoj osobnosti pojedinca znači njezinu povećanu složenost što, u pravilu, vodi povećanoj kompetentnosti i učinkovitosti. Psihički razvoj čovjeka očituje se u kognitivnom, afektivnom i motivativnom (socijalnom) području i povezan je s tjelesnim promjenama do kojih dolazi tijekom života. Zato je razvoj osobe višedimenzionalni cjeloživotni proces pa psihologija cjeloživotnog razvoja opisuje i objašnjava tjelesni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj u svim životnim razdobljima, a ne samo u djetinjstvu i mladenaštvu (Berk, 2008.). Razvoj se osobe odvija i u (kasnoj) odraslosti i najočitiji je u području akumuliranog znanja, dubljeg razumijevanja svijeta i njegovih promjena te veće mogućnosti razumijevanja i podizanja drugih ljudi (Clarke-Stewart, Perlmutter, i Friedman, 1988., str. 23.). Treba, međutim, naglasiti da je **razvoj zajednički izraz za istodobna poboljšanja i slabljenja različitih osobina u pojedinim životnim razdobljima**. Pri tome su dobici vidljiviji u ranim životnim razdobljima, a gubici su izraženiji pri kraju života. Međutim, ljudi i u kasnijim životnim razdobljima mogu unaprijediti postojeće vještine i stjecati nove kojima se mogu kompenzirati gubici u nekim drugim osobinama (Freund i Baltes, 2000.). Tako se, primjerice, opadanje fluidne inteligencije može kompenzirati razvojem kristalizirane inteligencije, smanjenje memorijske sposobnosti može se kompenzirati relevantnim iskustvom koje olakšava stjecanje novih znanja i vještina povezivanjem s postojećim, tzv. emocionalna inteligencija razvija se tijekom života iskustvenim učenjem, što doprinosi socijalnom razvoju, itd.

## 3. Uloga naslijeđa i okoline u razvoju ličnosti

Kao i svaka dobra teorija, tako i teorija razvoja osobe treba fenomen razvoja ne samo opisati, nego ga i objasniti. To omogućuje da se utvrde razvojne mogućnosti edukacije u formiranju različitih osobina ličnosti.

Pitanje čimbenika individualnih razlika među ljudima odavno je zaokupljalo pozornost mislilaca. U predznanstvenom razdoblju time su se ponajprije bavili filozofi. U srednjovjekovnoj Europi dijete se smatralo “malim čovjekom”, tj. umanjenom odraslom osobom. Tek u vrijeme prosvjetiteljstva oblikovala su se **filozofska gledišta o ljudskom razvoju koja se mogu sistematizirati u dvije osnovne skupine: empirističku i nativističku**. Prema empirističkoj interpretaciji, rodonačelnik koje je engleski fizičar i filozof *John Locke* (1632.-1704.), čovjek je pri rođenju svojevrsna prazna ploča (*tabula rasa*) po kojoj njegovo iskustvo ispisuje njegovu osobnost. To znači da je okolina odgovorna za njegovu ličnost pa se prema djetetu zato treba pažljivo odnositi. Time je *Locke* upozorio na veliko značenje odgoja u djetetovu razvoju, a nije isključio ni razvojne promjene u kasnijoj životnoj dobi. No, pri tome se dijete drži pasivnim objektom odgoja, što je gledište koje je danas odbačeno.

Francuski filozof *Jean Jacques Rousseau* (1712.-1778.) naglašava ulogu urođenih, unutarnjih snaga organizma u razvoju osobe. Prema njegovu mišljenju, djeca su aktivna samoupravljiva bića s urođenim programom pravilnog zdravog razvoja pa odgojne intervencije mogu naštetiti djetetovu urođenom osjećaju za moralno, kao i njegovu jedinstvenom načinu doživljavanja. Odgoj bi trebao podrazumijevati stvaranje povoljnih okolnosti za nesmetanu aktualizaciju urođenih osobina. *Rousseau* je pridonio oblikovanju dva važna pojma u teoriji razvoja. Jedan je pojam *stadija*, jer je smatrao da je razvoj diskontinuiran stupnjeviti proces, a ne kontinuiran, kako je smatrao *Locke*, dok je drugi pojam *sazrijevanje* (maturacija), čime se naglašava naslijeđem određeno odvijanje djetetova rasta i razvoja.

U oba navedena učenja razmatranje razvoja usredotočeno je na razdoblje djetinjstva. Interes za *cjeloživotni razvoj* i starenje pojavio se, međutim, tek u devetnaestom stoljeću, no sama znanost o cjeloživotnom razvoju počela se razvijati tek krajem devetnaestog i početkom dvadesetog stoljeća, što korespondira s razvojem znanstvene psihologije. Na ovome mjestu nema potrebe detaljnije razmatrati povijest znanosti o cjeloživotnom razvoju, pa zainteresiranog čitatelja za tu problematiku upućujemo na već citirano djelo *Laure Berk*. Mi ćemo se usredotočiti na suvremeno znanstveno objašnjenje individualnih razlika u razvijenosti pojedinih osobina ličnosti, jer je to važno sa stajališta mogućeg doprinosa razvoju obrazovanja.



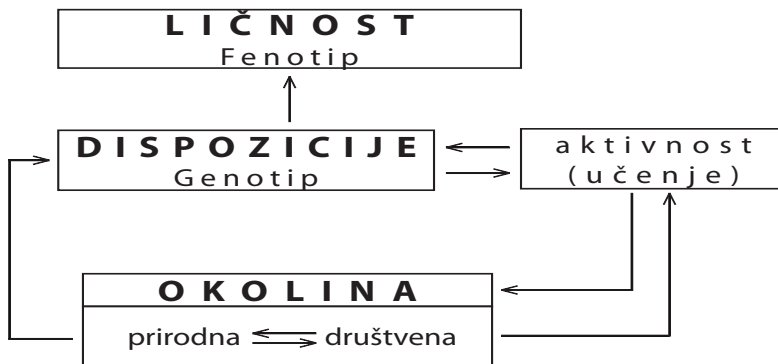
Na početku treba reći da su sve ljudske osobine kao takve genetski uvjetovane jer je, za sada, nemoguće razviti osobinu za koju ne postoji organska/genetska osnova pa se razvojne analize bave pitanjem porijekla individualnih razlika u razvijenosti pojedinih osobina. Pri tome se glavna pitanja odnose na raspon individualnih razlika u osobinama koje pripadaju pojedinom području ličnosti, o kojima individualne razlike ovise, te kakve su mogućnosti da se na razvijenost određene osobine djeluje pojedinim okolinskim čimbenikom? U tom kontekstu, dakako, ponajviše nas zanima razvojni potencijal edukacije.

Pri razmatranju navedenih pitanja koriste se dva važna pojma: *genotip* i *fenotip*. **Genotip je ukupnost genskog naslijeđa osobe.** To su naslijeđene organske dispozicije za razvoj različitih osobina ličnosti. **Fenotip je pak aktualizirani genotip**, tj. realizirana osobnost koja je rezultat međudjelovanja nasljedne osnove (genotipa) i različitih okolinskih čimbenika od trenutka začeća do kraja života. Danas je prihvaćeno uravnoteženo gledište prema kojemu su za nastanak neke osobine neophodne i genski uvjetovane dispozicije i odgovarajuće djelovanje okoline, o čemu ovisi aktivnost pojedinca kojom se dispozicije pretvaraju u osobine. Sljedeći korak u istraživanjima razvoja jest utvrđivanje udjela naslijeđa, okoline i vlastite aktivnosti u nastanku individualnih razlika u razvijenosti određenih osobina. Naime, jasno je da ti udjeli variraju i da se ne mogu generalizirati. To je najrazvidnije u razlikama uočljivih tjelesnih osobina. Primjerice, razlike u boji očiju više su genski uvjetovane nego razlike u boji kože, razlike u tjelesnoj visini više su genetski uvjetovane nego razlike u tjelesnoj težini. Nejednaki udjeli herediteta i okoline mogu se očekivati i pri nastanku razlika u različitim psihičkim svojstvima (primjerice, razlike u inteligenciji više su genski uvjetovane nego što su to razlike u naobrazbi ili političkim stavovima). No, prije nego što specificiramo udjele pojedinih čimbenika u varijabilitetu pojedinih osobina, shematski ćemo prikazati glavne čimbenike individualnih razlika i njihova međudjelovanja. To je prikazano na slici 5.

Kao što se vidi, **osobnost nastaje djelovanjem okoline na genotip**, odnosno dispozicije. Dok je genotip ukupnost genskog naslijeđa pojedinca koji se sastoji od približno 30.000 gena, dispozicije za neku osobinu sastavljene su od većeg broja gena (zato su dispozicije poligene), pa postoji daleko manji broj osobina nego što je broj gena. Sve psihičke osobine imaju određenu

neurofiziološku podlogu, tj. svoj materijalni supstrat. Zbog toga se ne može razviti osobina koja nema organsku gensku osnovicu (čovjekoliki majmuni ne mogu naučiti ljudski govor i uz verbalno najstimulativniju okolinu jer nemaju “centar za govor”, što ne znači da ne komuniciraju). Organska osnovica osobine mijenja se odgovarajućom aktivnošću. Odgovarajuća aktivnost omogućena je dispozicijama, a potaknuta povoljnom okolinom.

Slika 5. Čimbenici individualnih razlika u osobinama ličnosti i njihova međudjelovanja



#### 4. Kako okolina djeluje na razvoj osobina?

Za razvoj određene osobine povoljna je ona okolina koja omogućuje i potiče osobu na aktivnosti kojima se dispozicije pretvaraju u osobine. To je okolina koja proizvodi podražaje na koje dispozicije za određenu osobinu reagiraju. Podražaji trebaju biti primjereni po svojoj vrsti i intenzitetu. Primjerice, intelektualni razvoj potiče se intelektualnom stimulacijom koja pokreće kognitivne psihičke procese (percipiranje, mišljenje i pamćenje), odnosno rješavanjem problema koji ne smiju biti ni prelagani ni preteški. Sensorni se razvoj potiče senzornom stimulacijom koja treba biti nadliminalna, ali ne i preintenzivna, psihomotorni razvoj potiče se psihomotornom aktivnošću i učenjem psihomotornih vještina, moralni razvoj raspravljanjem o moralnim dilemama i nagrađivanjem prosocijalnih i empatizirajućih reakcija.

Razvoj se temelji na neurokemijskim procesima koji nastaju djelovanjem okoline na organizam. Senzorna, odnosno intelektualna stimulacija iz okoline, potiče porast sinaptičkih struktura u mozgu. Informacije iz okoline pohranjuju se i održavaju funkcioniranjem sustava za sintezu proteina. Ako nema informacija koji tu kemijsku djelatnost mozga pospješuju, tj. ako nema proteina stvorenog na poticaj informacija, dolazi do slabijeg razvoja mozga, a to se odražava na ponašanje osobe, tj. na njezinu osobnost. Tako se i učenje sastoji od kemijskih promjena unutar živčanog sustava, u prvom redu u mozgu. Te promjene dovode do promjena u funkcioniranju mozga i omogućuju promjenu ponašanja. Te su promjene ono što se naziva pamćenjem, tj. trajnim zadržavanjem doživljenog (Fulgosi, 1994.). Ukratko, svaka osobina ima svoju organsku podlogu. Ta je podloga uvjetovana naslijeđem i mijenja se neposrednim djelovanjem fizikalno-kemijskih podražaja na nju ili posrednim djelovanjem okoline tako što ona omogućuje i potiče odgovarajuću aktivnost.

**Okolina koja djeluje na dispozicije je prirodna i društvena.** Ti su dijelovi okoline u međudjelovanju. Društvena organizacija ovisi o prirodnim uvjetima života, dok društvo mijenja prirodnu sredinu u kojoj se nalazi. Kao što je rečeno, okolina djeluje na organizam (dispozicije) neposredno i posredno. Neposredno djeluje putem hrane, lijekova, zračenja, kemijskih agensa sadržanih u umjetnim gnojivima i sredstvima za zaštitu bilja, odnosno za uništavanje biljaka i kukaca, tjelesnih ozljeda te drugih kemijskih i fizikalnih utjecaja, pri čemu je osoba uglavnom tjelesno i psihički pasivna. Neposredno djelovanje okoline može biti korisno i štetno. Pобољшanje prehrane, kvalitetnija i obuhvatna zdravstvena skrb, istrebljenje kukaca prijenosnika zaraznih bolesti i druge mjere na razvoj djeluju pozitivno, što se očituje u produljenju očekivanog trajanja ljudskog života. No, intenzivna kemizacija okoliša, poznati i nepoznati učinci lijekova, elektroničko onečišćenje okoliša, mogu na ljudski organizam i psihički razvoj djelovati negativno. Pogotovo je takvo djelovanje kronične pothranjenosti, osobito djece, jer prehrana djeluje na razvoj svih tjelesnih sustava, pa i živčanog. Izloženost djece pesticidima djeluje na usporavanje intelektualnog razvitka.

**Prirodna, a osobito društvena okolina djeluje na dispozicije i posredno.** Posredno djelovanje okoline odvija se tako što ona omogućuje ili

onemogućuje, potiče ili otežava tjelesne i psihičke aktivnosti putem kojih se dispozicije pretvaraju u odgovarajuće osobine. Naime, indirektno djelovanje okoline na dispozicije ostvaruje se preko odgovarajuće aktivnosti jer je **razvoj osobe induciran aktivnošću**, pri čemu, dakako, na razvoj djeluju i fizikalno-kemijski agensi o kojima smo prethodno govorili. Pri tome su dispozicije i aktivnost u međudjelovanju. To znači da, osim što aktivnost djeluje na pretvaranje dispozicija u osobine i sama aktivnost ovisi o razvijenosti određenih dispozicija. Ako dispozicije za neku osobinu ne postoje ili su slabo zastupljene, određena aktivnost bit će otežana ili onemogućena. Osoba sa slabim dispozicijama za glazbeni sluh neće, usprkos vježbama, svirati jednako kao osoba koja je glazbeno nadarena. Slabovidna ili slijepa osoba ne može se baviti slikanjem, osoba s određenim tjelesnim ili psihičkim hendikepom neće se moći baviti onim tjelesnim i psihičkim aktivnostima koje su relevantne za njihovo vježbanje, na isti način kao osobe bez hendikepa. Zato pojedinac spontano traži situacije u kojima će moći najbolje funkcionirati u skladu sa svojim (iznad ili ispodprosječnim) mogućnostima (dispozicijama), pa tako na neki način kreira svoju okolinu. Potom, aktivnošću koja je zahvaljujući njegovim dispozicijama u određenoj okolini moguća, na okolinu i djeluje.

## 5. Bioekološki model razvoja

U posljednja je dva desetljeća razvijena teorija koja objašnjava ljudski razvoj međudjelovanjem različitih slojeva okoline i djetetovih bioloških karakteristika pa se naziva *bioekološkim modelom razvoja* (Bronfenbrenner, 1998.). Taj se koncept danas smatra najboljim objašnjenjem individualnog razvoja čovjeka. Bioekološki model razvoja koncipira društvenu okolinu kao višeslojni sustav koji tvore socijalne strukture kao što su obitelj, škola, susjedstvo, radna sredina, različite neprofesionalne organizacije (političke, vjerske i druge) te neformalne socijalne mreže u koje je pojedinac uključen, kao i kultura sa svojim vrijednostima i običajima. Različiti slojevi okoline nejednako su udaljeni od pojedinca i smatra se da je utjecaj bližih jači, tj. da neposredna socijalna okolina djeluje više od slojeva koji su udaljeniji. No slojevi su u međudjelovanju pa određeni sloj ne djeluje na razvoj samo neposredno, nego i posredno.

Primjerice, obitelj predstavlja okolinu koja je bliža od škole te djeluje na dijete neposredno. No, obitelj djeluje i posredno preko suradnje roditelja i školskog osoblja (suradnja roditelja i učitelja jedan je od važnih čimbenika obrazovnih i odgojnih postignuća). Obiteljsko okružje djeluje na funkcioniranje škole i preko agregiranog priljeva kulturnog kapitala roditelja djece koja pohađaju određenu školu. Obitelj u kojoj dijete ne dobiva odgovarajuću potporu, u kojoj vlada nasilje, u kojoj roditelji ne surađuju s učiteljima, otežava odgojno i obrazovno djelovanje škole.

Socijalne mreže u koje je pojedinac uključen su članovi uže i šire obitelji, prijatelji, susjedstvo, a u odrasloj dobi formalne i neformalne organizacije. One pružaju važnu psihičku potporu, korisne savjete pa i materijalno mogu pomoći u kritičnim situacijama, što djeluje na socijalni razvoj osobe. U socijalno izoliranim obiteljima, pogotovo onima koje su pogođene nezaposlenošću, veća je učestalost sukoba i obiteljskog nasilja, što se pogubno odražava i na kognitivni i na socijalni razvoj djece, ali i odraslih članova. U socijalnim zajednicama u kojima su društvene norme i zakoni o potpori zaposlenim i nezaposlenim roditeljima takvi da se djelotvorno štite prava djece, djeca dobivaju bolju skrb i potporu od bližih, unutrašnjih slojeva okoline. U kulturama u kojima se ne smatra da otac treba skrbiti o djeci jednako kao i majka, uvjeti za razvoj djece lošiji su od onih u društvima u kojima su u vezi s tim obveze simetrično podijeljene između oba roditelja. Formalne i neformalne organizacije u kojima odrasli pojedinac sudjeluje jesu slojevi okoline koji mogu biti veoma utjecajni, ovisno o njegovoj uključenosti, pa njihovo neposredno djelovanje na pojedinca može biti veoma jako. Kako na razvoj treba gledati u cjeloživotnoj perspektivi, treba naglasiti da se bliskost pojedinih slojeva okoline tijekom života mijenja.

## 6. O čemu ovisi iskoristivost okoline?

**Stupanj razvojnog iskorištavanja iste okoline za razvoj određenih osoba u različitim osoba nije isti.** Razlike u koristi koju pojedinci imaju od iste okoline objašnjavaju se *modelom reaktivnog raspona* (Scarr-Salapatek, 1975.). Reaktivni je raspon sposobnost razvojnog iskorištavanja postojeće okoline.

Osobe nejednakog genskog potencijala imaju nejednak reaktivni raspon. On je manji u osoba sa slabijom dispozicijskom osnovom pa je u njih manji dobitak od odgovarajuće izvanjske stimulacije. Osobe boljeg genskog potencijala imaju veći reaktivni raspon i zbog toga su na većem razvojnem dobitku prijelazom iz stimulacijom siromašnije u bogatiju okolinu. **To znači da ista ulaganja okoline u razvoj različitih pojedinaca neće dati iste rezultate.** Rad s darovitim učenicima rezultira boljim ishodima jer je iz “bolje sirovine” lakše proizvesti “kvalitetan proizvod”. Zato slabiju nasljednu osnovicu treba nastojati kompenzirati pojačanim obrazovnim i odgojnim djelovanjem, ali će ono zbog manjeg reaktivnog raspona proizvesti učinak koji je manji od dobitka u osobe većeg reaktivnog raspona. To vrijedi za razvoj svih područja ličnosti: kognitivno, čuvstveno, konativno i tjelesno. Tako mentalno zaostala osoba ima manje koristi od obrazovanja nego prosječni i daroviti učenici. Osobe s osjetljivijim živčanim sustavom i prosocijalnim sklonostima su pak odgojivije, što znači da na njih određeni odgojni postupci djeluju više nego na manje osjetljive osobe. Pogotovo je odgojno djelovanje manje učinkovito u osoba s antisocijalnim tendencijama koje su sklone društveno neprihvatljivom ponašanju. U tom slučaju, jer ih je teže odgojiti, govori se o “teškoj djeci”, ali i “teškim” odraslim osobama. Treniranje djece i mladih s boljim psihofizičkim dispozicijama, tj. onih koji su sportski talentirani, vodi boljem uspjehu u svladavanju određene sportske vještine u odnosu na uspjeh što ga uz podjednaku količinu vježbe postižu osobe bez takva talenta. Pri tome razvojni dobitak u osoba nejednakog reaktivnog raspona ovisi i o primjerenosti metoda poučavanja. Optimalnost programa i postupaka njegove implementacije ovisi o usklađenosti tzv. vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja (Gagné, 1985.).

Zbog nejednake reaktivnosti pojedinca na određene podražaje iz okoline, **nastava (i obrazovna i odgojna komponenta nastave) treba biti personalizirana, odnosno individualizirana, i što se tiče vrste edukacijskog sadržaja, i njegove kognitivne zahtjevnosti, odnosno intenziteta edukacije.** To je analogno personaliziranoj medicinskoj terapiji koja je učinkovitija od nepersonalizirane jer uzima u obzir činjenicu da različiti ljudi različito reagiraju na određeni lijek, kao i na količinu (“dozu”) lijeka.

**Djelovanje okoline na razvoj nije jednako u svim zonama kvalitete okoline.** Naime, za normalno psihičko funkcioniranje nužan je neki minimum

kakvoće okoline. Iznad tog minimuma daljnji porast kakvoće okoline doprinosi sve manje razvoju što je razina kakvoće viša. Tako, primjerice, izvlačenje djece iz krajnje nepovoljne socijalne okoline doprinosi njihovu intelektualnom razvoju (porastu IQ) i socijalnom razvoju više nego njihovim socijalnim prijelazom iz donjeg u srednji socijalni sloj, koji predstavlja najkvalitetniju sredinu. Pri tome je važno istaknuti da okolina može na razvoj lakše djelovati negativno nego pozitivno. Razvoj je izrazito nepovoljnim prilikama lakše usporiti nego ga izrazito povoljnim prilikama ubrzati. Štetna okolina može onemogućiti ekspresiju gena, katkada toliko snažno da dispozicijska osnova za neku osobinu definitivno propadne.

## 7. Utjecaj okoline i životna dob

**Utjecaj okoline, odnosno aktivnosti na razvoj pojedine osobine, nije jednak u svim životnim razdobljima.** S tim u vezi govori se o tzv. *kritičnim razdobljima*. To je ono ograničeno razdoblje u kojem je individua, na temelju procesa biološkog sazrijevanja, optimalno pripremljena za pojavu nekih sposobnosti i usvajanje određenih repertoara ponašanja koji vode boljoj prilagodbi zahtjevima okoline. Evolucijska razvojna psihologija utvrdila je razdoblja koja su optimalna za razvoj pojedinih osobina i ponašanja koja su zajednička svim pripadnicima ljudske vrste te promjene tipične za pojedinu dob. No, time se pokazalo da je umjesto o kritičnom razdoblju za razvoj i pojavu neke osobine točnije govoriti o *osjetljivom razdoblju*, tj. o razdoblju u kojem je osoba više osjetljiva na određene okolinske utjecaje. Granice tog razdoblja nisu vremenski tako oštre kao kod kritičnog razdoblja, jer do razvoja može doći i kasnije, samo ga je teže izazvati i njegovi su dometi manji. Ako je pak odgovarajuća stimulacija iz okoline značajno zakasnila za osjetljivim razdobljem, moguće je da se osobina više neće moći razviti. Tako, primjerice, tzv. divlja djeca (djeca koja su se u prvih nekoliko godina izgubila u divljini, ali su uspjela preživjeti i vratiti se u civilizaciju, što su istraženi slučajevi u Francuskoj s kraja devetnaestog stoljeća), ako su bila starija od deset godina, nisu više mogla naučiti ljudski govor jer su dispozicije za govor zbog neupotrebe u međuvremenu propale (slično kao što mišići, ako su dovoljno dugo imobilizirani, atrofiraju do mjere da ih je nemoguće rehabilitirati). U

djece koju su nerazumni roditelji više godina socijalno izolirali, nakon što su otkrivena, identificirani su ireverzibilni kognitivni deficiti. Na sreću, takvi su slučajevi rijetki. Za edukaciju ukupne ljudske populacije važne su spoznaje znanosti o cjeloživotnom razvoju, o tome da je **čitavo životno razdoblje više ili manje osjetljivo, što znači da je razvoj moguć tijekom čitavog života** u čemu cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotna socijalizacija imaju veliku ulogu.

Da bi okolina mogla djelovati, potrebno je vrijeme, pa se čini razumnim očekivati da utjecaj okoline na osobnost s dobi raste. No zbog aktivnog traženja okruženja koje odgovara urođenim dispozicijama utjecaj gena s dobi raste jer će prikladnu okolinu lakše pronaći starije osobe koje su samostalnije nego što su to djeca. Mala djeca, koja su ovisna o odraslima, ne mogu tražiti okolinu jednako uspješno kao starija. Starija djeca, adolescenti i odrasli, samostalniji su nego mlađa djeca pa imaju veće mogućnosti u pronalaženju okoline prikladne za svoj razvoj. Zato neki autori smatraju da je utjecaj gena na okolinu veoma velik i da zbog toga utjecaj gena na razvoj s dobi raste, a ne pada (Rowe, 1994.). Taj utjecaj može biti pozitivan ili negativan, ovisno o poželjnosti ponašanja koje je genski uvjetovano. Sklonost antisocijalnom ponašanju vodi traženju situacija za ekspresiju agresivnosti (takva osoba traži "loše društvo"), dok intelektualna nadarenost vodi ponašanju kojim nadarena osoba traži intelektualno stimulativne situacije. Intelektualno nadareni pojedinci, nakon što završe visoko obrazovanje, često napuštaju domovinu, ne samo zbog bolje zarade nego ponajprije u potrazi za sredinom koja će biti prikladnija za njihov daljnji osobni profesionalni razvoj. "Odljev mozgova" iz manje u više razvijene sredine moguće je objasniti ne samo traženjem ekonomski povoljnije okoline nego i traženjem okoline prikladnije kognitivnom kapacitetu osoba koje se imaju potrebu dalje razvijati.

## **8. Sociološki čimbenici o kojima ovisi djelovanje gena na razvoj**

**Sociološki čimbenici o kojima ovisi djelovanje gena na razvoj jesu oni društveni uvjeti i ograničenja o kojima ovise mogućnosti pronalaženja okoline prikladne za ekspresiju gena.** To, dakako, vodi relativizaciji tvrdnje da je veza između gena i okoline u potpunosti uvjetovana genskim činiteljima.



Jasno je, naime, da ona ovisi o materijalnim mogućnostima obitelji, odnosno materijalnim potporama društva osobama u razvoju te običajima koji reguliraju društveno ponašanje. Tako, primjerice, u tradicionalnim društvima u kojima je način života pojedinca striktno predodređen starim običajima, prilike da, primjerice, žene nađu prikladni *kutić* za svoj razvoj, manje su od šansi muškaraca koji pripadaju istom socijalnom sloju. U socijalno jako stratificiranom društvu male vertikalne pokretljivosti pripadniku donjeg sloja prilike za pronalaženje povoljne okoline su manje nego pripadniku srednje ili više klase. Zato mnogi talenti propadaju jer geni talentiranih nisu mogli doći do izražaja.

**Okolina može prekinuti vezu između gena i okoline.** Roditelji čije djetete zbog antisocijalnih sklonosti traži situacije u kojima se može agresivno ponašati (aktivno traži "loše društvo") mogu spriječiti takav razvoj događaja omogućujući djetetu ugodna iskustva poticanjem i nagrađivanjem njegova prosocijalnog ponašanja i isključivanjem negativnih čimbenika iz djetetove okoline. Inteliktualno restriktivna okolina može pak prigušiti ekspresiju gena do te mjere da, ako su ograničenja bila snažna i dugotrajna, njihova kasnija aktivacija više ne bude moguća (Gottlieb, 2000.). Koliki će utjecaj gena biti na izbor okoline, ovisi kako o genskim sklonostima pojedinca tako i o objektivnim mogućnostima traženja prikladnog okruženja. Potreba za aktivnim traženjem prikladne okoline jača je u djece koja su nadarenija određenim dispozicijama pa se one u većoj mjeri spontano uključuju u odgovarajuće izvannastavne aktivnosti (sportski talenti spontano se uključuju u rad školskih sportskih klubova, glazbeno nadarena djeca uključuju se u školski zbor ili sviraju neki instrument, inteligentnija djeca traže intelektualno zahtjevnije zadatke itd.). To je psihološki aspekt veze između gena i okoline što ga treba interpretirati u sociološkom kontekstu.

**Može se zaključiti da odnos između naslijeđa i okoline nije jednosmjernan, već je recipročno uvjetovan.** Geni utječu na doživljaj okoline i na traženje prikladne okoline, ali jednako tako o njezinim karakteristikama ovisе mogućnosti da se pronađe okolina prikladna za ekspresiju gena. Te su spoznaje važne za razumijevanje odnosa između naslijeđa i okoline u nastajanju individualnih razlika u razvijenosti pojedinih osobina ličnosti.

## 9. Koliki je utjecaj gena i okoline na individualne razlike?

**Uloga genotipa i okoline u razvoju različitih osobina nije jednaka.** Individualne razlike u razvijenosti nekih osobina više su genski, dok su razlike u razvijenosti nekih drugih osobina više okolinski uvjetovane. O mogućem doprinosu okolinskih faktora fenotipu u kognitivnom, čuvstvenom i motivativnom području ovise razvojne mogućnosti obrazovanja i odgoja. Razlike u udjelu naslijeđa i okoline u razvoju pojedinih osobina objašnjavaju se konceptom *kanaliziranosti* (Berk, 2008.). **Kanaliziranost je tendencija naslijeđa da ograniči razvoj određenih osobina na svega jedan ili nekoliko ishoda.** Zbog toga postoji takva pravilnost u senzornom i motoričkom razvoju male djece koja se očituje u tome da, bez obzira na stimulativnost okoline, sva zdrava djeca počinju obavljati određene motoričke radnje u određenom razdoblju, bez obzira na razlike u okolini. Time priroda osigurava da se razviju neke temeljne osobine važne za preživljavanje u ranoj dobi. No već kod inteligencije i nekognitivnih osobina ličnosti kanaliziranost je manja jer je razvijenost tih osobina pod većim utjecajem razlika u okolini.

Nakon što je razmotreno pitanje čimbenika o kojima ovise individualne razlike u razvijenosti pojedinih osobina ličnosti, postavlja se pitanje koliki je u tim razlikama njihov udio. Naime, bjelodano je da su neke razlike više genski, a neke više okolinski uvjetovane. Sa stajališta teorije edukacije to je pitanje značajno zbog toga jer je njezina uloga veća u razvoju onih osobina koje više ovise o djelovanju okoline. Što je razvijenost osobine više uvjetovana okolinom, a manje hereditetom, to su razvojne mogućnosti obrazovanja veće. O udjelu navedenih činitelja u individualnim razlikama može se zaključiti na temelju procjene *heritabilnosti* i s pomoću mjera *konkordancije* (podudaranja).

**Heritabilnost je "proporcija fenotipske varijance koja se može objasniti genotipskom varijancom.** *Fenotipska varijanca* se odnosi na opažene individualne razlike, kao što su razlike u visini, težini i osobinama ličnosti. *Genotipska varijanca* se odnosi na individualne razlike u ukupnoj zbirci gena koje posjeduje neka osoba. (...) Heritabilnost je možda jedan od najčešće pogrešno shvaćanih koncepata u psihologiji. Međutim, kad je precizno definirana, pruža korisne informacije za identificiranje genskih i okolinskih determinanata

ličnosti” (Larsen i Buss, 2008., str. 167.). Udio genskih činitelja u individualnim razlikama izražava se *indeksom heritabilnosti*.

**Indeks heritabilnosti ( $H$ )** izračunava se s pomoću formule:  $H = V_g/V_t$ , gdje je  $V_g$  varijanca analizirane osobine u populaciji koja je determinirana genskim faktorima, a  $V_t$  je ukupna varijanca. Heritabilnost od 0,50 znači da je 50% opaženih fenotipskih razlika uvjetovano razlikama u genotipu. Okolinska uvjetovanost je dio fenotipske varijance koja nije objašnjiva genskim varijacijama. U ovom primjeru heritabilnost od 0,50 znači da okolinska komponenta u individualnim razlikama u zastupljenosti neke osobine iznosi 0,50. Analogno tome, heritabilnost od 0,30 znači da utjecaj okoline objašnjava 70% individualnih razlika u razvijenosti dotične osobine. To znači da je, što je heritabilnost veća, okolinski efekt manji. Heritabilnost neke osobine procjenjuje se na osnovi korelacija u razvijenosti dotične osobine između ljudi različitog stupnja srodnosti koji su odrastali odvojeno ili zajedno.

**Najpouzdanija metoda za određivanje heritabilnosti jest ona utemeljena na istraživanjima jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca.** Jednojajčani blizanci (monozigotni blizanci) genski su identični jer se razvijaju iz jedne oplođene jajne stanice koja se podijelila u dvije u nekom trenutku digestacije. Oni dijele 100% svojih gena i stoga su uvijek istog spola. Dvojajčani ili dizigotni blizanci imaju istih 50% gena. Oni se razvijaju iz dviju jajnih stanica koje su odvojeno oplođene. Oni mogu biti istog ili različitih spolova. Dvojajčani blizanci nisu sličniji od obične braće i sestara i od njih se razlikuju samo po tome što dijele isti rođendan. Indeks heritabilnosti se metodom blizanaca utvrđuje tako da se uspoređi korelacija u razvijenosti neke osobine među jednojajčanim blizancima s korelacijom u razvijenosti te osobine između dvojajčanih blizanaca. Ako su dvojajčani blizanci u razvijenosti neke osobine jednako slični kao i jednojajčani, tada ta osobina nije heritabilna jer veća genska sličnost jednojajčanih blizanaca nije dovela do veće sličnosti u osobini. Ako su pak jednojajčani blizanci sličniji nego dvojajčani u nekoj osobini, to znači da je osobina u nekoj mjeri heritabilna.

Heritabilnost iz podataka dobivenih na blizancima može se izračunati tako da se udvostruči razlika između MZ korelacije i DZ korelacije. MZ korelacija je korelacija u razvijenosti osobine u monozigotnih blizanaca, dok je

DZ korelacija u razvijenosti iste osobine u dizigotnih blizanaca. Dakako, takvo izračunavanje heritabilnosti opravdano je pod pretpostavkom o jednakim okolinama u kojima su podizani parovi jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca. Formula za izračunavanje heritabilnosti je sljedeća:<sup>3</sup>

$$\text{heritabilnost} = 2(\text{rmz} - \text{rdz})$$

**Drugi indikator genske uvjetovanosti neke osobine jest stupanj konkordancije.** To je postotak slučajeva u kojima oba blizanca imaju istu osobinu. Ta je mjera prikladna za utvrđivanje genske uvjetovanosti onih osobina koje nisu kontinuirane (kontinuirane su one osobine koje imaju svi pripadnici populacije u nekoj mjeri), odnosno za utvrđivanje porijekla osobina koje su rijetke i koje osoba ima ili ih nema. Obično se radi o nekom poremećaju ličnosti ili poremećaju ponašanja, odnosno o emocionalnim poremećajima i duševnim bolestima. Stupanj podudaranja može se kretati od 0 do 100%. Vrijednost 0 znači da ako jedan bliznac ima neku osobinu, da je drugi nikada nema. Vrijednost 100 znači da kada jedan bliznac ima određenu osobinu, da je i drugi uvijek ima. Veći stupanj konkordancije kod jednojajčanih nego kod dvojajčanih blizanaca indicira na veću gensku uvjetovanost osobine. Takvo podudaranje utvrđeno je kod nekih duševnih bolesti (shizofrenije i depresije). Onda kada podudaranje ni kod jednojajčanih blizanaca nije potpuno, radi se o tome da u nastanku sudjeluju i naslijeđe i okolina. Za utvrđivanje urođenosti razlika u razvijenosti većine ljudskih osobina koje predstavljaju kontinuum (to su osobine što ih svi ljudi u nekoj mjeri posjeduju) korisniji je postupak procjene heritabilnosti nego utvrđivanje stupnja konkordancije.

---

<sup>3</sup> Uporabom te formule može se izračunati heritabilnost bilo koje osobine ličnosti. To se može ilustrirati na jednostavnom primjeru određivanja heritabilnosti tjelesne visine. Korelacija visina jednojajčanih blizanaca iznosi 0,93, a za dvojajčane blizance iznosi 0,48. Prema tome,  $2 \times (0,93 - 0,48) = 0,90$ . Razlike u visini su, dakle, 90 posto heritabilne, a 10 posto okolinski uvjetovane.

## 10. Heritabilnost kognitivnih osobina

Najvažnije kognitivne osobine ličnosti su opća inteligencija (G faktor) i naobrazba. Opća inteligencija je kognitivna sposobnost koja dolazi do izražaja u rješavanju bilo kojeg intelektualnog zadatka, što se ne može riješiti s pomoću prethodnog iskustva. Intelektualni je zadatak onaj koji se rješava uz pomoć procesa mišljenja.

### Mišljenje kao obrada informacija

**Mišljenje je kognitivni proces koji se sastoji u obradi informacija.** Mišljenje je povezivanje, odnosno dovođenje u odnos različitih informacija. Informacije mogu biti osjeti, percepcije, predodžbe, tj. sve ono što neposredno opažamo (u slučaju konkretnog mišljenja), ili različiti simboli, tj. znakovi koji zamjenjuju nešto drugo: objekte, događaje, procese itd., što je slučaj u apstraktnom mišljenju. Simboli su riječi, pojmovi i predodžbe. Zato je mišljenje simbolički proces, jer se njime ne barata stvarnim objektima ili događajima i procesima, nego njihovim zamjenama. Mišljenje je mentalna manipulacija informacijama kojom se simboli dovode u određene odnose, što omogućuje ekonomično rješavanje problema i stvaranje novih zamišljenih odnosa.

Opća inteligencija ne objašnjava cijelu varijancu učinka u različitim intelektualnim zadacima, što znači da osim nje postoje i neke druge uže intelektualne sposobnosti. To su tzv. grupni faktori ili primarne sposobnosti, kao što su sposobnost verbalnog razumijevanja, rječitost, numerička sposobnost, sposobnost induktivnog zaključivanja ili rezoniranja, perceptivna sposobnost, mnemička sposobnost (sposobnost zapamćivanja), spacijalna (sposobnost predočivanja prostornih odnosa) i mehanička sposobnost. O njima, uz opću inteligenciju, ovisi uspjeh u rješavanju različitih testova inteligencije. Takva struktura inteligencije opisana je s pomoću *Vernonova hijerarhijskog modela inteligencije* koji uključuje više intelektualnih sposobnosti različite širine i općenitosti. Osim tog koncepta intelekta postoje i drugi.

Dvije su vrste opće inteligencije: tzv. fluidna inteligencija (Gf) i kristalizirana inteligencija (Gk). Njihovo je razlikovanje korisno za razumijevanje uloge obrazovanja u kognitivnom razvoju, jer je uloga obrazovanja u razvoju i održavanju tijekom života veća kod kristalizirane inteligencije nego kod fluidne inteligencije.

### 10.1. Heritabilnost fluidne inteligencije

Fluidna inteligencija (inteligencija tipa A) ili “apstraktna” inteligencija očituje se u rješavanju posve nepoznatih problema koji se ne mogu riješiti s pomoću prethodno stečenog iskustva. Fluidna inteligencija razvija se pod većim djelovanjem dispozicija pa njezin razvoj završava mladenaštvom (u prosjeku oko 16. godine) nakon čega počinje najprije veoma sporo, a potom, iza 45. godine, brže opadati. Takva razvojna krivulja fluidne inteligencije indicira na utjecaj herediteta. Naime, u trećem desetljeću života intelektualno poticajna okolina prestaje djelovati na razvoj fluidne inteligencije kada ona počinje najprije sporo, a kasnije brže opadati.

Na velik udio herediteta u individualnim razlikama u fluidnoj inteligenciji ukazuje i raspodjela kvocijenta inteligencije (IQ) u populaciji. Kvocijent inteligencije se u ljudskoj populaciji raspodjeljuje prema *Gaussovoj* krivulji (nazvanoj prema njemačkom matematičaru *K. F. Gaussu*) koja je, kada se grafički prikaže, zvonolikog simetričnog oblika. Takvu raspodjelu podataka o nekoj varijabli nazivamo *normalnom raspodjelom*. Za nju je znakovito da se većina rezultata grupira oko središnje vrijednosti (aritmetičke sredine) sa simetričnim opadanjem učestalosti ostalih vrijednosti, pri čemu je opadanje učestalosti nekog rezultata veće što su vrijednosti više udaljene od prosječne vrijednosti koja je najčešća. Taj je tip raspodjele razvijenosti neke osobine u populaciji karakterističan za tzv. biološke varijable, a to su one osobine koje su pretežno biološki, odnosno genski uvjetovane (primjerice tjelesna visina).

#### Kvocijent inteligencije

**Kvocijent inteligencije (*intelligence quotient* – IQ) je pokazatelj relativne inteligencije pojedinca**, tj. njegove inteligencije u odnosu na vršnjake. Kvocijent inteligencije se određuje tako da se mentalna dob pojedinca (MD) podijeli s njegovom kronološkom dobi (KD), a dobiveni kvocijent pomnoži sa 100 ( $IQ = MD / KG \times 100$ ). Mentalna se dob mjeri dobno baždarenim testovima inteligencije, a rezultat se izražava godinama mentalne starosti. Dok se inteligencija pojedinaca tijekom prvih 16 godina života povećava, kvocijent inteligencije je relativno stabilan, jer s rastom inteligencije pojedinca raste i inteligencija njegovih vršnjaka. Stabilnost IQ omogućuje predviđanje inteligencije djece u narednim

godinama, odnosno u odraslosti. Prognoza je to točnija što je dob djeteta u kojoj je IQ izmjeren viša. Nakon 12. godine života IQ je dovoljno stabilan da može poslužiti za procjenu budućeg kognitivnog kapaciteta učenika što je važan čimbenik uspjeha u kasnijem obrazovanju. To je jedan od razloga zbog kojega tzv. horizontalnu diferencijaciju učenika (usmjeravanje učenika u različite tipove programa nakon primarnog obrazovanja prema inteligenciji i školskom postignuću) nije dobro provoditi prije dvanaeste godine života.

Indeks heritabilnosti (fluidne) inteligencije još je prijedorno pitanje. Neki istraživači smatraju da se on kreće oko 80% (Jensen, 1969.) dok neki smatraju da je uloga naslijeđa mnogo manja. Na velikom istraživanju jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca, kojim je bilo obuhvaćeno oko 13.000 parova blizanaca, utvrđeno je da su korelacije rezultata što ih na testovima inteligencije postižu jednojajčani blizanci 0,86 pa su sistematski više od korelacija između rezultata koje postižu dvojajčani blizanci, a koje iznose 0,55 (Scarr, 1997.).

Zanimljivo je da indeks **heritabilnosti fluidne inteligencije raste u funkciji životne dobi** pa u dječjoj i adolescentnoj dobi iznosi oko 50%, dok se u odrasloj dobi povećava i dostiže 80%. To se objašnjava time što odrasli imaju veći stupanj kontrole nad svojom okolinom pa inteligentniji pojedinci lakše mogu osigurati intelektualno stimulativnu okolinu koja omogućuje lakšu ekspresiju njihovih gena (McGue i Christensen, 2002.). **Može se zaključiti da su individualne razlike u fluidnoj inteligenciji u većoj mjeri uvjetovane razlikama u hereditetu nego razlikama u okolini.** No, taj je zaključak uvjetan i njegova valjanost ovisi o varijabilitetu okoline, što ćemo kasnije detaljnije razmotriti. Kako heritabilnost fluidne inteligencije, osobito u djetinjstvu, nije potpuna, proizlazi da se na nju može u znatnoj mjeri djelovati prikladnom stimulacijom. Budući da je utjecaj okoline na razvoj veći u vrijeme fiziološkog sazrijevanja, utjecaj je ranog iskustva na razvoj intelektualnih sposobnosti veći od utjecaja iskustva u mladosti, a pogotovo od iskustva u odraslosti. Zbog toga je porast IQ i do 30% moguć korjenitim poboljšanjem okoline do čega dolazi primjerice usvojenjem djece, pri čemu je dobitak od poticajne okoline veći u djece s većim inicijalnim kvocijentom inteligencije, što je u skladu s *modelom reaktivnog raspona*. Istraživanja rezultata kompenzacijskih predškolskih programa pokazala su kratkoročna poboljšanja u IQ i dugotrajnije djelovanje na školski uspjeh.

## 10.2. Heritabilnost kristalizirane inteligencije

Kristalizirana (inteligencija tipa B) ili “specijalizirana” inteligencija sastoji se u stečenoj vještini rješavanja novih zadataka u nekom (profesionalnom ili neprofesionalnom) području. Ona je rezultat ulaganja fluidne inteligencije u učenje kognitivnih vještina i strategija rješavanja problema u određenom području. Kristalizirana inteligencija pod većim je utjecajem obrazovanja i kulture pa se može razvijati tijekom cijeloga života, ovisno o intenzitetu intelektualne aktivnosti pojedinca. Intenzitet intelektualne aktivnosti ovisi kako o nadarenosti i kreativnosti pojedinca tako i o zahtjevima (poticajima ili ograničenjima) što ih određuje okolina. Kreativni pojedinci bit će intelektualno aktivni i u nepoticačnoj okolini, čak i usprkos društvenim zabranama i kaznama koje su znale biti drastične. Veliki inovatori kao što su *Kopernik*, *Giordano Bruno*, *Galileo*, *Darwin* i mnogi drugi nisu bili poticani na svoja istraživanja i stradavali su zbog svojih otkrića koja su poslije promijenila svijet. No, većina se ljudi ponaša oportunistički, tj. u skladu s postojećim standardima društveno poželjnog ponašanja. Kako je okolina često nepoticačna i diskriminira pojedince i pojedine društvene skupine, čak i velike kao što je ženska populacija, njihovi se kognitivni potencijali ne mogu u potpunosti aktualizirati. Zbog znatnog utjecaja okoline na razvoj kristalizirane inteligencije, njezin indeks heritabilnosti iznosi manje od 50%. **Prema tome, kristalizirana inteligencija velika je prilika za razvoj kognitivnih potencijala putem cjeloživotnog obrazovanja**, a o društvenim okolnostima ovisi u kojoj će mjeri ona biti iskorištena. Kristalizirana inteligencija koja se sastoji od naučenih intelektualnih vještina i kognitivnih strategija ima trajno pozitivno djelovanje na školski i profesionalni uspjeh. Zbog toga napredna prosvjetna politika izborom prikladnih sadržaja obrazovanja i individualizacijom poučavanja nastoji učenike “naučiti misliti” i “naučiti učiti”, a to su intelektualne vještine najveće transferne vrijednosti.

## 10.3. Heritabilnost kreativnosti

Već smo spomenuli pojam kreativnosti, ali ga nismo definirali što je, međutim, nužno jer se s pojmom kreativnosti povezuje (i često poistovjećuje)



pojam nadarenosti ili darovitosti. Ta se dva koncepta često brkaju pa ih je potrebno jasno odrediti. **Nadarenost je iznimno visoko razvijena neka sposobnost.** Zato ima toliko vrsta nadarenosti koliko ima vrsta sposobnosti. No, nadarenost se obično razumije reducirano pa se povezuje samo s inteligencijom (tada je riječ o intelektualnoj nadarenosti) i definira se s pomoću kvocijenta inteligencije koji u nadarenih iznosi više od 130 ili 135. Prema tom kriteriju intelektualno nadarenih osoba u populaciji ima oko 2%. **Kreativnost je pak osobina koja se očituje u inovativnom ili stvaralačkom ponašanju osobe,** pa zato ima toliko vrsta kreativnosti koliko ima važnih područja ljudskog djelovanja. Budući da se kreativnost očituje u inovativnom ponašanju, a ponašanje nije uvjetovano samo osobinama ličnosti nego i situacijom o kojoj ovisi koje će se osobine i kako očitovati, **važno je razlikovati kreativnost kao osobinu ličnosti od kreativnog ponašanja.** O situaciji, naime, ovisi hoće li se i na koji način kreativnost osobe moći očitovati pa to objašnjava zašto se promjenom socijalnih okolnosti kreativno ponašanje nekih ranije diskriminiranih skupina ljudi odjednom poveća (primjerice žena, pripadnika crnačke zajednice u većinski bjelačkim društvima, ujednačavanjem šansi za socijalno napredovanje prije podprivilegiranih slojeva i drugih).

Postoje različita tumačenja odnosa nadarenosti i kreativnosti (Renzulli, 1978.). Prema jednima nadarenost uključuje kreativnost. Prema drugima je kreativnost širi pojam koji uključuje darovitost. Najplodnijom se čini **interaktivna koncepcija kreativnosti.** Prema njoj je kreativnost kombinacija neke iznadprosječne sposobnosti (ne nužno i darovitosti) i trajne intrinzične motiviranosti za iznadprosječna postignuća u određenom području ljudske djelatnosti (znanstvenom, umjetničkom, profesionalnom, leaderskom, sportskom i drugom). Uz pomoć takvog dvokomponentnog razumijevanja kreativnosti moguće je objasniti zbog čega postoje darovite osobe koje nisu kreativne, nego su samo iznadprosječno sposobne (Howieson, 1981.) Radi se o tome da kreativno ponašanje ovisi i o nekognitivnim osobinama ličnosti, tzv. kreativnom stavu (Kvašček, 1983.). *Kreativni stav* tvore intrinzična motiviranost za visoko postignuće (što se sastoji u "radosti stvaranja"), znatiželja, otvorenost za nove ideje (nedogmatičnost ili odsustvo rigidnosti), nekonformiranost i hrabrost. Zanimljivo je da je jedna od karakteristika kreativnih ljudi smisao za humor,

što se očituje u prihvatanju šala na vlastiti račun. Kako je kreativnost spoj kognitivnih sposobnosti i kreativnog stava, **nadarene osobe bez kreativnog stava nisu kreativne.**

### **Motivacija za postignućem**

Motiv za postignućem jedan je od najvažnijih ljudskih motiva. **On se očituje u nastojanju da se radi bolje, bude učinkovit u određenoj aktivnosti i bude kompetentan.** Motiv za postignućem često je praćen osjećajem istraživačke znatiželje i uključivanjem u izazovne aktivnosti. Tako se može objasniti motivacija za istraživačko ponašanje koje nije nagrađeno izvanjskim društvenim priznanjima i materijalnim nagradama ili je čak kažnjeno (mnogi veliki inovatori nisu za života bili nagrađeni, a neki su bili i socijalno isključeni i na druge načine kažnjeni). Takvo istraživačko ponašanje je samonagrađujuće jer je već samo njegovo izvođenje izvor zadovoljstva. To, dakako, ne znači da inovativna aktivnost, kao i druge aktivnosti, ne može biti motivirana i ekstrinzično.

**Intrinzično je motivirana ona aktivnost** koja je nagrađena zadovoljstvom što izlazi iz samog bavljenja tom aktivnošću, pogotovo ako je ona uspješna (igra je primjer intrinzično motivirane aktivnosti). **Ekstrinzično je motivirana ona aktivnost** kojoj su cilj izvanjske materijalne i socijalne nagrade (novac, društvena priznanja, dominacija i moć). Aktivnost može biti motivirana istodobno i intrinzično i ekstrinzično. U kreativnih osoba intrinzična motivacija je zastupljenija nego u motivaciji većine ljudi (koji mogu biti zadovoljni obavljanjem rutinskog posla ako je dobro plaćen).

Posebno je pitanje heritabilnosti ovako shvaćene kreativnosti. Dok se za darovitost općenito drži da je u znatnoj mjeri urođena, kreativnost se smatra u znatnoj mjeri naučenom. To je, međutim, dvojbeno i rezultat je privida koji izlazi iz toga što manifestirana kreativnost, tj. kreativno ponašanje, ovisi o tome hoće li okolina osobi dopustiti da se njezina kreativnost kao osobina ličnosti očituje. To dokazuje činjenica da, usprkos tome što je postotak nadarenih muškaraca i žena u populaciji podjednak, broj kreativnih muškaraca (muškaraca koji su se kreativno ponašali u različitim područjima) u prošlosti obilato nadmašuje broj žena koje su se kreativno ponašale, a da se ta razlika u dvadesetom stoljeću dramatično smanjila (ali uz velike kulturalne razlike, zbog kojih se u nekim zajednicama žene ni danas ne ponašaju kreativno). To sociolozi smatraju dokazom naučenosti kreativnosti, što nije točno objašnjenje.

To je samo dokaz da za kreativno ponašanje nije dovoljna kreativnost, nego i okolina koja kreativno ponašanje omogućuje i potiče. Tako su rigidni stavovi o društvenoj ulozi žene prema kojima kreativnost nije ženska, nego muška osobina, prisiljavale kreativne književnice i skladateljice da svoje umjetničke uratke objavljuju pod muškim pseudonimima, što je bilo u skladu s društvenim prilikama u kojima su i ostala ljudska prava žena bila ograničena. Ublažavanjem seksističkih predrasuda tijekom dvadesetog stoljeća naglo je porasla kreativna ženska produkcija, ali uglavnom ne zbog toga što su se žene naučile kreativno ponašati, nego zato što su se smanjila društvena ograničenja u obliku restriktivnih običaja i zakona te promijenili većinski stavovi o sposobnostima žena. Kreativnost je (i muškaraca, a ne samo žena), kako je to slikovito rekao jedan filozof, “okovani div” kojega je društvena sredina (dominantne društvene skupine) tijekom povijesti uglavnom okivala. Zato se za kreativno ponašanje najviše može učiniti “skidanjem okova”, tj. stvaranjem uvjeta u kojima će potencijalno kreativna osoba moći pronaći svoj prostor za kreativno ponašanje. Bliža bi je i dalja okolina u tome trebala podupirati, prikladnim mjerama kreativno ponašanje ohrabrivati, što ne treba brkati s dvojbenim konceptom razvoja kreativnosti prema kojem okolina prikladnim mjerama može “proizvesti” kreativnu osobu.<sup>4</sup>

Naime, prema svemu sudeći, i kognitivna su i nekognitivna komponenta kreativnosti, odnosno *kreativni stav*, većim dijelom urođeni. Znatiželja, intrinzična motiviranost, otvorenost za nove ideje, sklonost nekonformističkom ponašanju i hrabrost u znatnoj su mjeri genski uvjetovane osobine. Okolina, međutim, pojedine osobine što tvore kreativni stav može u znatnoj mjeri zatrti pa se i na tome primjeru vidi kako je okolina važan čimbenik u razvoju svake, pa i visoko heritabilne osobine, ali više negativan nego pozitivan, jer okolina lakše sprječava razvoj neke osobine nego što ga može ubrzati.

<sup>4</sup> **To ne umanjuje značaj i korist od tzv. kreativnih radionica** kojima se stječu vještine lijepog pisanja, slikanja i intelektualne vještine u različitim područjima znanosti. Njima se, uistinu, doprinosi razvoju osobe u granicama što su određene njezinim *reaktivnim rasponom*. No, to ne jamči da će osobe koje su na taj način ovladale određenim vještinama (pisanja, slikanja, matematičkim i drugim) zbog toga postati umjetnicima ili znanstvenicima. One će to postati ako posjeduju kreativni potencijal koji bi, međutim, došao do izražaja i bez takve pomoći – ako bi im to sredina inače dopustila.

Zbog sve veće važnosti kreativnog ponašanja za ekonomski razvoj popularna su postala istraživanja djelovanja edukacije na kreativnu proizvodnju. U preglednim metastudijama o djelovanju vježbe na kreativnost (Torrance, 1972; Rose i Lin, 1984.) utvrđeno je da djeca mogu naučiti kreativno funkcionirati u području originalnog verbalnog izražavanja, fluentnosti i divergentnog mišljenja. Drugi istraživači (Mansfield, Buse, Krepelka, 1978.) u svojoj kritičkoj studiji o učincima vježbanja kreativnosti upozoravaju na dvojbenu (ograničenu) valjanost operacionalizacije koncepta kreativnosti od koje se pošlo u vježbanju kreativnosti. Vježbe kreativnosti se, u najboljem slučaju, sastoje od uvježbavanja divergentnog mišljenja što, međutim, ima nedovoljnu sličnost s kreativnim ponašanjem u stvarnom životu. Povezanost vježbe kreativnosti s rezultatima u testu kreativnosti rezultat je sličnosti između zadataka sadržanih u programu vježbanja i zadataka u testu. Osim toga, istraživanja su provedena na malim uzorcima, bez kontrole drugih važnih varijabli.

#### 10.4. Heritabilnost razlika u obrazovanosti

**Znanje nije urođeno, nego je naučeno pa se ne radi o heritabilnosti znanja kao takvog, odnosno o heritabilnosti obrazovanosti, nego o heritabilnosti individualnih razlika u obrazovanosti.** Analogna tome je heritabilnost razlika u naučenim motivativnim osobinama kao što su vrijednosti, stavovi i navike. One, kao i sve osobine ličnosti, imaju dispozicijsku osnovu koja se očituje kao sklonost prema različitim obrascima socijalnog ponašanja. Jednako tako, gensku podlogu imaju i sklonosti učenika prema učenju različitih obrazovnih sadržaja, kao i lakoća kojom ih usvajaju. Zbog toga se govori ne samo o razlikama u *odgojivosti* (kada se radi o sklonostima prema različitim vrijednostima, stavovima i navikama i brzini njihova učenja) nego i o razlikama u *obrazovljivosti* ili *poučljivosti* osobe kada se radi o njezinim sklonostima prema učenju određenih znanja i lakoći kojom ih usvaja. A *odgojivost* i *poučljivost* visoko su heritabilne osobine. Kako se takva heritabilnost objašnjava?

Heritabilnost *obrazovljivosti* objašnjava se heritabilnošću njezina dva glavnina čimbenika. Jedan je kognitivni kapacitet pojedinca, dok je drugi sklonost prema učenju određenih obrazovnih sadržaja. Kognitivni kapacitet pojedinca

ovisi o razvijenosti opće inteligencije i onih užih kognitivnih i psihomotornih sposobnosti važnih za uspjeh u učenju određenih kognitivnih sadržaja i psihomotornih vještina. Sklonost pak prema učenju određenih sadržaja ovisi i o kognitivnim sposobnostima i o kreativnom stavu. Ta su dva čimbenika povezana, ali veza nije potpuna. Nije uobičajeno da osoba ima sklonost prema aktivnosti za čije uspješno obavljanje nema potrebne sposobnosti. No, visoko razvijene sposobnosti nisu jamac sklonosti prema određenim sadržajima učenja, što ne znači da njima neće biti uspješno ovladano ako je učenje dovoljno ekstrinzično motivirano, a to na duži rok dovodi i do navike redovitog učenja svih školskih predmeta. Odlični inteligentni učenici koji jednako vrijedno uče sve predmete, jer su savjesni i imaju razvijenu naviku redovitog učenja, ne moraju imati posebnu sklonost prema učenju nekih od njih (njihovi ih školski drugovi obično zovu "štreberima"). Takvi su učenici visoko *obrazovljivi* ili *poučljivi*. Njihova je poučljivost utemeljena na iznadprosječnom kognitivnom kapacitetu koji je većim dijelom uvjetovan hereditetom.

Visoki obrazovni učinak ovisi i o sklonosti prema učenju određenog obrazovnog sadržaja. Ona ne ovisi samo o sposobnostima (eventualnoj nadarenosti) nego i o kreativnom stavu. Za njega je bitna intrinzična motiviranost na visoko obrazovno postignuće (interes za sadržaj učenja više nego za ocjenu, odnosno za užitak što ga proizvode nove spoznaje stečene učenjem i sam proces učenja). Kako je i kreativni stav dobrim dijelom genski uvjetovan, može se zaključiti da je varijanca obrazovanosti znatnim dijelom određena hereditetom. Pri tome kreativni učenici mogu imati do te mjere izražene sklonosti prema određenim sadržajima da zanemaruju učenje drugih predmeta, zbog čega mogu dovesti u pitanje opći uspjeh, pa čak i uspješan završetak školovanja. Dakako da se s tim u vezi nameće pitanje koliki je udio herediteta, odnosno okoline u varijanci obrazovnih postignuća? O tome postoji znatna empirijska evidencija.

Već su *Alfred Binet* i *Edward Lee Thorndike* početkom prošlog stoljeća pretpostavljali da inteligencija određuje sposobnost učenja, pa se ona čak i tako definirala. Četrdesetih je godina prošlog stoljeća utvrđeno da je inteligencija prediktivna za školski uspjeh. Sedamdesetih je godina odnos između inteligencije i uspjeha u učenju detaljnije istražen te je utvrđeno da je veza između nje

i uspjeha u učenju to viša što je sadržaj učenja smisleniji i složeniji (zato inteligencija nije prediktivna za uspjeh u učenju besmislenog materijala). Pri tome je učenje novih složenih vještina više ovisno o razvijenosti fluidne inteligencije, dok učenje znanja koje se sastoji u proširivanju postojećeg i učenju njegove primjene više ovisi o kristaliziranoj inteligenciji (Cronbach i Snow, 1977.).

### **Inteligencija i školska postignuća**

Povezanost između inteligencije i školskih postignuća je značajna, ali ovisi o razini obrazovanja (u osnovnom obrazovanju koeficijent determinacije iznosi oko 50%). Što je razina obrazovanja viša, korelacija je niža. Uzrok tomu je selekcija učenika prema sposobnostima koja je veća na višim stupnjevima obrazovanja. Zbog selekcije se smanjuje raspršenje rezultata u varijabli sposobnosti pa razlike u školskim postignućima više uvjetuju drugi čimbenici. Najmanja je korelacija između inteligencije i uspjeha u doktorskom studiju, jer su studenti visoko selekcionirani prema intelektualnim sposobnostima pa razlike u uspjehu u studiju ovise o drugim osobinama ličnosti (motivaciji) i situaciji (osigurana stipendija, dobri vanjski uvjeti učenja, povoljna obiteljska situacija i drugo). Tako je moguće objasniti razlike u karijerama u mnogim područjima u kojima se traže vrhunske sposobnosti, primjerice, razlike u karijerama glazbenika.

Na pitanje čime objašnjavaju svoje umjetničke uspjehe, vrhunski glazbenici redovito odgovaraju da je za njihov uspjeh 90% odgovoran rad, a samo 10% talent. To, dakako, nije točno jer bez talenta ni najveća količina "rada", odnosno vježbe, ne bi bila dovoljna. No, kad je talent već tu, za razlike u međunarodnim karijerama vrhunskih glazbenika uglavnom su zaslužne motivativne osobine. To nije samo "rad", odnosno vježba, nego i ostale karakterne osobine koje, kao i u karijerama uspješnih ljudi na drugim područjima, obično nazivamo "prodornošću", a zapravo se radi o nekognitivnim osobinama ličnosti kao što su čuvstvena stabilnost, ekstraverzija, upornost, a ponekad i agresivnost.

Djelovanje inteligencije na obrazovna postignuća ovisi o usklađenosti sposobnosti, sadržaja obrazovanja i metode poučavanja, tj. o usklađenosti *unutarnjih* i *vanjskih uvjeta učenja*. Uvjeti učenja su svi čimbenici o kojima ovisi uspjeh u učenju. Glavni vanjski uvjeti učenja su program (sadržaj učenja) i metode poučavanja, dok je glavni unutarnji uvjet učenja kognitivni kapacitet

učenika. To je dovelo do koncepta o interakciji sposobnosti i obrazovnih postupaka (*aptitude-treatment-interaction*, *ATI approach*, Ackerman, 1987.). Taj je pristup dodatno podupro stajališta suvremene kurikulumske teorije *Gagnéa* o nužnoj usklađenosti pojedinih uvjeta učenja (Gagné, 1985.). Primjerice, iznadprosječno sposobni učenici uče bolje u uvjetima u kojima sami strukturiraju obrazovne sadržaje. Učenici ispodprosječnih sposobnosti uče bolje ako zadatke učenja strukturira učitelj. Dakako, najvažnije je da bude usklađena intelektualna težina programa i kognitivni kapacitet učenika (njegove sposobnosti i predznanje).

### 10.5. Heritabilnost razlika u odgojenosti

Makar se odgojenost (sustav usvojenih vrijednosti, stavova i navika) ne ubraja u kognitivno, nego u motivativno područje ličnosti, bit će korisno, u kontekstu govora o heritabilnosti razlika u educiranosti (obrazovanosti i odgojenosti), najkraće se osvrnuti na urođenost individualnih razlika i u motivativnim osobinama ličnosti. Naime, razlike u odgojenosti nisu objašnjive samo razlikama u odgojnim postupcima nego i razlikama u odgojivosti koje su heritabilne.

**Odgojivost je osobina ličnosti koja se očituje u brzini i spremnosti osobe da usvaja, odnosno mijenja, postojeće vrijednosti, stavove i navike.** Individualne su razlike u odgojivosti, pa zbog toga i razlike u odgojenosti, velike. Odgojitelji se zbog toga suočavaju s ozbiljnim poteškoćama u odgajanju osoba s izrazitim sklonostima prema određenom socijalnom ponašanju, osobito prilikom odgoja teško odgojive djece (tzv. teške djece). Zbog razlika u odgojivosti odgoj treba biti individualiziran, što znači da odgojni postupci trebaju biti prilagođeni razlikama u odgojivosti. No, to je lako ustvrditi, a teže provesti. Važan preduvjet individualizacije odgoja jest poznavanje čimbenika o kojima ovisi odgojivost, odnosno čimbenika individualnih sklonosti prema različitim oblicima društveno (ne)poželjnog ponašanja.

**Za procjenu heritabilnosti odgojenosti važna su otkrića bihevioralnih genetičara** koji su se bavili istraživanjem heritabilnosti razlika u *vrijednostima* i *stavovima*, a to su osobine na koje je odgoj usredotočen. Primjerice,

istraživanjem na blizancima utvrđeno je da tradicionalizam, koji se očituje u preferiranju konzervativnih nad modernim vrijednostima, ima indeks heritabilnosti od 0,63. Genski su u znatnoj mjeri uvjetovani i profesionalni interesi i izbor zanimanja. Jednoajčani blizanci koji su odrasli odvojeno (i čak nisu znali za postojanje svog koblizanca) pokazuju nevjerovatnu sličnost u izboru zanimanja i mnogim interesima (Ellis i Bonin, 2003.).

### **Heritabilnost stavova i ideološko konvertitstvo**

Mnogi društveni istraživači još i danas negiraju bilo kakvu vezu vrijednosti i stavova s naslijeđem. Njima je neobjašnjivo (i neprihvatljivo) to da se sljedbenici različitih političkih doktrina razlikuju s obzirom na temeljne nekognitivne dimenzije ličnosti (osobito prema rezultatima na skali tzv. psihoticizma, za koji je karakteristična pojačana agresivnost i nepopustljivost, koja je visoko hereditarna osobina, (Eysenck, 1981.). *Eysenck* je ustanovio da **osobe ekstremnih političkih stavova (neofašisti i neokomunisti) imaju sličnu strukturu ličnosti** (postiću visoke P rezultate, dok osobe umjerenih liberalnih uvjerenja postiću niske P rezultate).

**Nedavno je u SAD-u utvrđeno da su politički stavovi jednoajčanih blizanaca koji su odrasli zajedno sličniji nego politički stavovi dvojajčanih blizanaca koji su također odrasli zajedno.** Znači li to da su politički stavovi urođeni? Nikako. To znači samo to da su urođene sklonosti o kojima ovisi vjerojatnost da će osoba prihvatiti određeni tip stavova. Agresivne osobe sklone su radikalnim političkim rješenjima, dok su neagresivne osobe sklone umjerenim političkim opcijama. Pa zato, kada se promijene političke okolnosti, agresivne osobe mijenjaju svoje političko opredjeljenje kako bi i dalje mogle funkcionirati u skladu sa svojim socijalnim sklonostima. Time se može objasniti pojava da su u tranzicijskim zemljama mnogi bivši "čelik-komunisti" konvertirali u ekstremne nacionaliste i/ili vjerske fundamentaliste. Pri tome je njihova ideološka pretvorba bila iskrena (druga su kategorija politički prebjezi vođeni isključivo materijalnim i socijalnim probicima). Ideološka transformacija političkih konvertita nije danas više psihološki misteriozna i objašnjiva je spoznajama socijalne psihologije koja je otkrila funkciju stavova i svrhu njihove promjene.

Ti i drugi podaci o heritabilnosti naučenih motiva objašnjavaju se heritabilnošću temeljnih nekognitivnih osobina (ekstraverzije-introverzije, čuvstvene stabilnosti i tzv. psihopatije) o kojima ovise sklonosti prema određenim vrijednostima, stavovima i navikama. **Za odgojivost je osobe**



**najvažnija osobina prosocijalnost-antisocijalnost ili tzv. psihopatija.** Prema sociobiološkom gledištu hereditet pri formiranju osobine prosocijalnosti-antisocijalnosti ima veći utjecaj nego okolina. A odgojivost ovisi najviše upravo o toj osobini (Rushton, 1987.). Više će o odgoju osoba različite odgojivosti biti riječi u odjeljku II.14. *Odgoj i moralni (socijalni) razvoj osobe.*

## 11. Ograničenja u interpretaciji indeksa heritabilnosti

**Procjene heritabilnosti nemaju apsolutnu, nego relativnu vrijednost.** To znači da one ne vrijede univerzalno, nego da vrijede samo za populaciju na kojoj su podaci dobiveni i samo dotle dok se ne promijeni sklop karakteristika okoline u kojoj ta populacija živi. U zemljama u kojima su razlike u uvjetima života pojedinih socijalnih skupina male, individualne razlike u inteligenciji i drugim osobinama ličnosti u većoj su mjeri genski uvjetovane nego u zajednicama u kojima su razlike u okolinama veće. U njima će i procjena heritabilnosti biti niža. Ako bi koblizanci koji su podizani odvojeno bili smješteni u veoma različitim uvjetima, što obično nije slučaj jer su ih agencije za posvojenje nastojale smjestiti uglavnom u slične dobrostojeće obitelji, procjene heritabilnosti njihovih osobina bile bi niže. Kako su uvjeti u kojima odrastaju blizanci uglavnom sličniji od onih u općoj populaciji, u procjenama heritabilnosti uloga je naslijeđa vjerojatno precijenjena.

Generalno uzevši, indeks urođenosti neke osobine ovisi o tome u kojoj je mjeri u uzorku ispitanika na kojima su podaci dobiveni varirala okolina, odnosno naslijeđe. Čimbenik koji varira više dobiva veću težinu od faktora koji varira manje. Ako su se ispitanici razvijali u "normalnim" uvjetima, a ne ekstremno povoljnim ili nepovoljnim, veći utjecaj imaju genski činitelji. U ekstremno lošim uvjetima prevagu dobiva utjecaj okoline. Ako osobu lišimo nužnih fizičkih ili psihičkih razvojnih uvjeta, njezin se genetski potencijal neće moći aktualizirati. Djeca koja su kronično pothranjena, kao što su to djeca u podsaharskoj Africi, stradavaju ne samo fizički nego i mentalno, jer mozak u osjetljivom razvojnom razdoblju ne dobiva dovoljno hranjivih supstancija potrebnih za razvoj pojedinih tjelesnih sustava, pa tako i živčanog. U tom slučaju indeks heritabilnosti svakako nije 80%, nego je možda 20% ili 30%, što

nećemo pouzdano saznati jer se već zbog etičkih razloga mjerenje inteligencije na tom uzorku djece neće provesti. No, i bez toga slučajevi tzv. divlje i socijalno izolirane djece, koja su se razvijala u ekstremno intelektualno nestimulativnoj sredini, pokazuju kako je prikladna okolina nužni uvjet intelektualnog razvoja (Clarke i Clarke, 1976.).

Okolina uistinu može presudno djelovati na razvoj sposobnosti, ali lakše negativno nego pozitivno. No, u budućnosti će zbog novih biotehnoloških postignuća biti moguće odlučujuće djelovati i na poboljšanja pojedinih osobina i produženje ljudskog života čije je trajanje i kvaliteta (zdravlje) u znatnoj mjeri genski uvjetovano (osim u slučaju nesreća, ratova i smrtonosnih zaraznih bolesti kada je okolina presudna). Buduće djelovanje okoline na individualne razlike može se odvijati prema dva scenarija. U razvijenim zemljama, zbog poboljšane prehrane i zdravstvene skrbi, prosječna razvijenost kognitivnih osobina će se (i dalje) povećavati. Razvojem pak računalne tehnike i biotehnologije bit će moguće u ljudski mozak usaditi implantate kojima će se poboljšavati kognitivne sposobnosti, djelovati na čuvstvenu reaktivnost pojedinca i na njegovu raspoloženje, što je od velike važnosti s obzirom na razmjere depresivnosti u populaciji, a o kojoj ovisi kvaliteta njihova života. "Eliksirom mladosti" koji će, prije ili kasnije biti proizveden, moći će se znatno produžiti životni vijek, poboljšati zdravlje i psihičko funkcioniranje. No, okolinska uvjetovanost individualnih razlika u kognitivnoj razvijenosti je nešto drugo. Ona će ovisiti o dostupnosti razvojnih resursa pripadnicima različitih socijalnih slojeva. U socijalno jako stratificiranim društvima okolina će na individualne razlike u razvijenosti djelovati više nego u socijalnim državama. U socijalnim društvima u kojima se socioekonomske razlike nastoje smanjiti mjerama javnih politika, individualne će razlike biti više genski uvjetovane.

## **12. Djelovanje obrazovanja na razvoj sposobnosti i kreativnosti**

U kontekstu rasprave o djelovanju obrazovanja na razvoj osobe nas više zanima djelovanje obrazovanja na kognitivni razvoj nego djelovanje intelektualnih sposobnosti na uspjeh u obrazovanju. No, radi se o istom problemu koji ima dva lica pa osvjetljavanje jedne strane olakšava rasvjetljavanje druge.

Utvrđivanje heritabilnosti kognitivnih osobina odgovara na pitanje koliki je prostor za razvojno djelovanje okoline, pri čemu je edukacija najorganiziraniji način djelovanja socijalne okoline na razvoj ličnosti. To što smo problematici urođenosti posvetili dosta prostora, omogućuje nam da točnije odredimo veličinu mogućeg djelovanja edukacije na kognitivni razvoj.

Kako je svaki razvoj potaknut odgovarajućom aktivnošću, kognitivni je razvoj potaknut i ubrzava se učenjem. Trajni kognitivni razvoj potpomognut je cjeloživotnim obrazovanjem koje je cjeloživotno organizirano kognitivno učenje. Pri tome je fluidna inteligencija, zbog relativno visoke heritabilnosti, u znatno manjoj mjeri pod utjecajem obrazovanja, pa ćemo se usredotočiti na druge kognitivne osobine koje su više ovisne o okolinskom djelovanju, a važne su za uspjeh u profesionalnim i neprofesionalnim aktivnostima. A to su kristalizirana inteligencija i kreativnost.

### *12.1. Vježbanje kristalizirane inteligencije*

Iz karakteristika kristalizirane inteligencije izlazi da je ona u znatnoj mjeri naučena, iako brzina njezina stjecanja i postignuta razina ovise i o razvijenosti fluidne inteligencije, koja je pak većim dijelom urođena. Na slici 6. (str. 102.) prikazane su razvojne krivulje svih važnih kognitivnih osobina i razvoj živčane strukture koja je u njihovoj osnovi. Prikazana krivulja razvoja kristalizirane inteligencije tijekom života predstavlja njezinu povoljnu razvojnu varijantu koja se događa u slučaju kontinuirane akulturacije s pomoću intenzivnog usvajanja informacija i obrazovnih aktivnosti (Knox, 1977.). U slučaju da okolina ne djeluje poticajno nego restriktivno, kristalizirana inteligencija može imati niži razvojni maksimum i opadati brže od fluidne. No, kako se kristalizirana inteligencija može razvijati tijekom čitavog života, to je uloga cjeloživotnog obrazovanja i informalnog kognitivnog učenja u njezinu razvoju znatna. Posebno je zanimljiv razvoj kristalizirane inteligencije u odraslosti, kada fluidna inteligencija već opada. Tako pojedinim razdobljima odraslosti odgovaraju pojedine faze razvoja kristalizirane inteligencije, koje ovise o vrsti životnih uloga tipičnih za ta razdoblja. Kristalizirana inteligencija razvija se postupno na temelju mnogih specifičnih iskustava kojima se razvijaju vještine

tzv. propozicijskog mišljenja (logičkog zaključivanja) i metakognitivne sposobnosti (sposobnost upravljanja vlastitim misaonim procesima). U tome znatnu ulogu imaju godine formalnog obrazovanja, osobito poslijeosnovnog, kojim se sustavno uči apstraktno misliti, te cjeloživotno bavljenje misaonim aktivnostima kojima se traže rješenja utemeljena na pravilima logike, a koja ne moraju imati neposrednu potvrdu u stvarnom iskustvu. Ta se vrsta opće inteligencije razvija tijekom adolescencije i tijekom odraslosti, kada se razvija mišljenje na razini formalnih operacija. Treba, međutim, reći da znatan dio odrasle populacije ima problema s propozicijskim mišljenjem (Berk, 2008.).

### *12.2. Učenje kreativnosti*

Kao što smo već spomenuli, velika su društvena očekivanja u pogledu učenja kreativnog ponašanja, što je potaklo i brojna istraživanja kreativnosti. Istraživanja efekata poučavanja kreativnosti pokazuju da ono daje neposredne učinke na kreativnu proizvodnju u specifičnim zadacima koji su slični zadacima s pomoću kojih se provodilo vježbanje, ali bez transfera na učinak u drugim testovima kreativnosti. Međutim, ekstenzivno i dugotrajno vježbanje dovodi do porasta učinka i u drugim zadacima. Najbolji se rezultati postižu u području verbalnog izražavanja i u verbalnoj fluentnosti (Rose i Lin, 1984.). No, ta istraživanja imaju ozbiljnih nedostataka. Glavni je njihov nedostatak taj što se istražuju efekti poučavanja na samo neke elemente kreativnog stava i to ne na one najvažnije, kao što su intrinzična motiviranost na postignuće i znatiželja. To je i razumljivo, jer već na temelju definicije intrinzične motiviranosti proizlazi da se ona ne uči, odnosno da ona, kada se izvana potiče, postaje ekstrinzična.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> **Motiv za postignućem može se uspješno pojačavati** tako da roditelji i škola postavljaju visoke standarde u pogledu školskih ili nekih drugih postignuća. Dakako, pri tome očekivanja ne smiju nadmašiti stvarne sposobnosti djeteta, jer negativna iskustva demotiviraju, a česta pozitivna iskustva uspjeha jačaju potrebu za postignućem. Doživljaj uspjehnosti podiže razinu očekivanja samog djeteta i jača njegovu motivaciju za postignućem. No, ti nalazi ne dovode u pitanje individualne razlike u snazi motiva za postignućem koji nije stimuliran izvanjskim nagradama, nego proizlazi iz potrebe za samoostvarenjem. Bitna je razlika između ekstrinzično i intrinzično motiviranog ponašanja za postignuće u tome što je prvo usmjereno na zadovoljavanje očekivanja okoline, dok je drugo usmjereno prema potpunijem vlastitom funkcioniranju kao izvoru zadovoljstva.

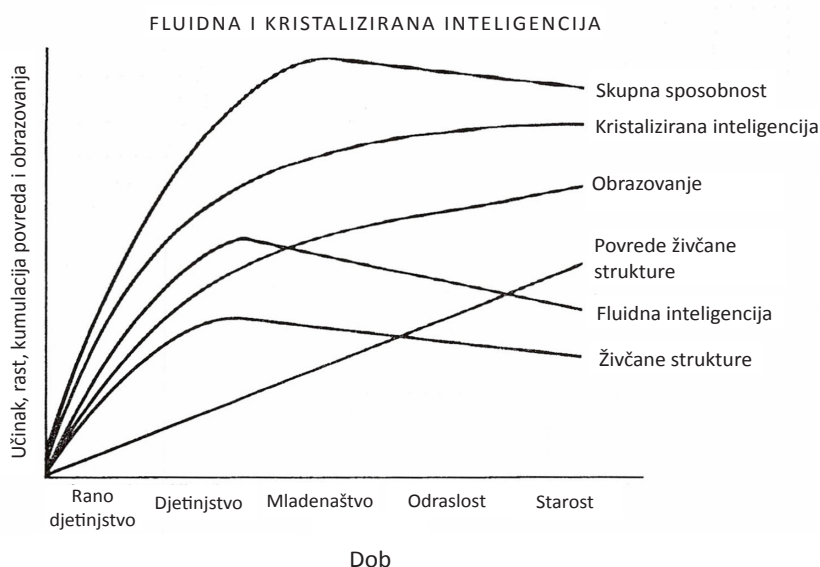
Time se, doduše, poboljšava kreativno ponašanje, ali ograničeno na situacije u kojima je bilo nagrađivano. Zbog toga je na taj način operacionalizirana kreativnost nedovoljno slična kreativnosti u realnom životu, pa je korist od vježbanja kreativnosti u stvarnosti manja. Vjerodostojnija bi bila istraživanja koja bi korelirala rezultate u testovima kreativnosti s podacima o kasnijem inovativnom ponašanju ispitanika u stvarnom životu.

Za poboljšanje kognitivne učinkovitosti cjeloživotnim obrazovanjem potrebno je znati kako se obrazovanjem razvijaju naprednije kognitivne strukture te kako je taj proces povezan sa životnom dobi. Razvoj se kognitivnih sposobnosti formalnim i neformalnim obrazovanjem potiče tako da učitelj, koji raspolaže procjenom razine kognitivne razvijenosti i razine mišljenja što ju je osoba dosegla, komunicira s osobom koja uči na razini koja je neposredno iznad već dosegnute. Pri tome je poznavanje postojeće kognitivne razvijenosti presudno jer je ona čimbenik o kojemu ovisi intelektualna težina zadatka i metode koja će biti upotrijebljena za njezin daljnji razvoj. Uspješna metoda za razvoj rezoniranja jest zadavanje zadataka koji izazivaju doživljaj “kognitivnog konflikta”, a to su optimalno stimulirajući zadaci kojima se intenzivira proces logičkog mišljenja. Na temelju toga može se zaključiti da **poučavanje mora biti personalizirano (individualizirano) ili, kako se to u pedagoškom žargonu ustalilo govoriti, “nastava treba biti usmjerena na učenika”** (podrobnije o tome u odjeljku V.5.5.1. *Pristup orijentiran na učenika/polaznika i pristup orijentiran na predmet*). Pri tome je životna dob važna intervenirajuća varijabla. S obzirom na zakonitosti kognitivnog razvoja (o kojima više nešto poslije) individualizacija poučavanja treba biti intenzivnija u ranijim životnim razdobljima, kada su živčane strukture plastičnije, što znači barem do dvanaeste godine. Zbog toga je optimalna struktura obrazovnog sustava ona u kojoj razredna nastava, zato jer ima veći individualizacijski potencijal od predmetne, traje do dvanaeste, a ne desete godine, nakon koje se postupno prelazi na tzv. predmetnu nastavu čiji je stupanj individualizacije manji.

Na kraju ovoga odjeljka o razvoju najvažnijih kognitivnih osobina grafički prikazujemo njihove razvojne krivulje tijekom života: razvoj živčane strukture, fluidne inteligencije, kristalizirane inteligencije, obrazovanja i ukupnog

kognitivnog kapaciteta (Horn, 1982., prema Clarke-Stewart, Perlmutter, Friedman, 1982., str. 472.). Taj prikaz sažima spoznaje o razvoju različitih dimenzija koje tvore kognitivno područje ličnosti i objašnjava doprinos obrazovanja ukupnoj kognitivnoj sposobnosti.

Slika 6. Razvoj kognitivnih osobina tijekom života



Kao što vidimo, ukupna kognitivna sposobnost zadržava visoku razinu u odraslosti i starosti usprkos opadanju funkcionalne sposobnosti živčane strukture i fluidne inteligencije. **Ti su gubici kompenzirani obrazovanjem i cjeloživotnim iskustvenim učenjem.** Zato se može zaključiti da je uloga obrazovanja, odnosno učenja, u kognitivnom razvoju osobe iznimno velika. Pri tome dobici od obrazovanja nisu fiksni. Oni ovise o tome u kojoj su mjeri organizacija i ostali vanjski uvjeti učenja povoljni za kognitivni razvoj, što ovisi o tome uzimaju li se u obzir pri kreiranju obrazovnih programa i njihovoj izvedbi zakonitosti intelektualnog razvoja, a to je osobito važno u intelektualno osjetljivom razdoblju (što u još većoj mjeri vrijedi za moralni, odnosno

socijalni razvoj, ali o tome poslije). Intelektualno osjetljivo razdoblje završava, u prosjeku, u šesnaestoj godini.

Unutar tog razdoblja nisu sva razdoblja jednako osjetljiva. U pravilu, što je živčana struktura mlađa, to je osjetljivija pa (ne)prikladni edukacijski postupci u djece mlađeg uzrasta proizvode veće i trajnije razvojne učinke nego u starije. Institucionalizirana edukacija trebala bi uvažavati specifičnosti psihičkog razvoja u pojedinim razvojnim razdobljima. Ciklusi obveznog obrazovanja (preprimarno, primarno i niže sekundarno obrazovanje) trebali bi korespondirati razvojnim fazama ranog djetinstva (od druge do šeste godine), srednjeg djetinstva (od šeste do jedanaeste/dvanaeste godine) i mladenaštva. To su razdoblja u kojima živčane strukture nisu jednako osjetljive, kognitivni i socijalni razvoj nisu jednako intenzivni, a razlikuju se i kvalitativno, što nije vidljivo iz samih razvojnih krivulja. Razvojne krivulje fluidne i kristalizirane inteligencije same za sebe još ništa ne govore o prirodnom razvoju strukture procesa rješavanja problema, čijim se vježbanjem u nekoj mjeri razvija fluidna, a više kristalizirana inteligencija i ukupna kognicija kao takva. A poučavanje, da bi bilo uspješno, treba uvažavati zakonitosti tog procesa, pa ćemo ih ukratko prikazati.

### **Predškolski odgoj i obrazovanje trebaju biti obvezni i besplatni**

**Psihologijske i neuroznanstvene spoznaje o učenju i ranom razvoju trebale bi imati odgovarajuće posljedice na reformiranje obrazovnog sustava.** Mozak je najplastičniji u predškolsko doba, što znači da je to vrijeme kada se može najlakše učiti pa bi to trebalo iskoristiti uspostavljanjem obuhvatne organizirane potpore takvom učenju širenjem mreže ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja. Cjeloživotno obrazovanje (organizirano cjeloživotno učenje) počinje u predškolskim ustanovama i ima najvišu razvojnu isplativost u smislu ubrzavanja kognitivnog i socijalnog razvoja djece, što znači da je to ono obrazovanje koje najviše doprinosi razvoju ljudskog kapitala nacije (o konceptu ljudskog kapitala vidjeti u istoimenom odjeljku).

**Temelji cjeloživotnog obrazovanja polažu se u predškolskim ustanovama, a ne tek u osnovnoj školi,** kako se to do sada uglavnom mislilo. Zbog toga bi predškolskim obrazovanjem i odgojem trebalo obuhvatiti svu djecu, a ne samo onu koju se može smjestiti u ograničene prostorne kapacitete i čiji roditelji

moгу snositi njegove troškove. Napredna prosvjetna politika treba osigurati uvjete za potpuni obuhvat djece predškolske dobi organiziranim ranim učenjem te kvalitetne i besplatne programe kako bi ga se učinilo jednako dostupnim svima, bez obzira na obiteljske i regionalne razlike u materijalnom statusu te ljudskom socijalnom i kulturnom kapitalu obitelji i lokalne zajednice. Istraživanja su pokazala da se efekti ranog učenja osjećaju i multipliciraju u cijelom životu. Motivacija za trajnim obrazovanjem u odraslosti, kao i navike cjeloživotnog učenja, stječu se u prethodnim fazama cjeloživotnog učenja (OECD, 1998.).

### 13. Razvojne etape inteligencije i poučavanje

Najpoznatija teorija koja opisuje i objašnjava prirodni razvoj strukture procesa rješavanja problema jest *Piagetova* teorija kognitivnog razvoja (Piaget, 1950.). Prema njegovoj teoriji, kognitivni se razvoj sastoji u nepromjenljivoj slijedu razvojnih faza, odnosno stupnjeva, pri čemu se postojeće kognitivne strukture uključuju u nove složenije strukture svake slijedeće faze. Intelektualni se razvoj odvija kroz četiri sukcesivna stadija: senzomotorički stadij, predoperacijski stadij, konkretno-operacijski stadij i stadij formalnih operacija. Za uspješno podupiranje kognitivnog razvoja tijekom obveznog obrazovanja potrebno je poznavanje zakonitosti konkretno-operacijske i formalno-operacijske faze koje se odvijaju u razdoblju srednjeg djetinjstva i mladenaštva (a nastavljaju se i u odraslosti).

**Stadij konkretnih operacija traje** od 6/7 do 11/12 godine. U tom se razdoblju razvija pojmovno i konceptualno mišljenje koje omogućuje da se istodobno dovede u odnos više različitih aspekata okoline ili nekog problema. Mišljenje nije više isključivo egocentrično, tj. vođeno samo s djetetova gledišta (kao u predoperacijskoj fazi koja traje od druge do sedme godine). No, mišljenje je još uvijek konkretno, pa njegov sadržaj ne čine apstraktni pojmovi. Djeca misle logično, ali samo onda kada se bave konkretnim informacijama koje mogu izravno percipirati, a loše funkcioniraju kada se bave apstraktnim idejama koje nisu vidljive. Istraživanja pokazuju da školsko obrazovanje ubrzava razvoj konkretno-operacijskog mišljenja jer doprinosi povećanju kapaciteta



*obrade informacija*.<sup>6</sup> Kognitivne sheme koje se koriste pri rješavanju zadataka razvijaju se vježbom, s vremenom njihova primjena postaje automatizirana i tako ostavljaju više prostora u *radnom pamćenju* u kojem se odvija proces rješavanja zadatka. Konceptualne strukture stečene vježbom uspješno se koriste u rješavanju školskih zadataka, što pomaže djeci koja zaostaju u svladavanju školskog gradiva da uspješnije uče i sustignu ostale učenike (Case, Griffin i Kelly, 2001.).

**Formalno-operacijska faza** kognitivnog razvoja traje od jedanaeste/dvanaeste godine do odraslosti (i u nekih se ljudi nastavlja i u odraslosti). U tom se razdoblju razvija sposobnost operiranja apstraktnim simbolima, što omogućuje hipotetično-deduktivno mišljenje i rješavanje apstraktnih problema te rezoniranje u skladu s naučenim pravilima formalne logike. Rješavanju problema pristupa se polazeći od pojedinih hipoteza o tome kako bi se problem mogao riješiti i njihovim logičkim testiranjem kojim se provjerava točnost pretpostavljenog rješenja. U tome se razlikuje od mišljenja koje se odvija na razini konkretnih operacija prilikom kojeg se problem nastoji riješiti polazeći od očiglednih elemenata konkretne situacije.

Hipotetičko-apstraktno mišljenje počinje se razvijati oko 11. godine uz znatne individualne razlike, a razvija se i tijekom odraslosti. No, znatan dio odrasle populacije ima poteškoća u hipotetičko-apstraktnom mišljenju (čak oko 50% populacije studenata ne razvije formalno-operacijsko mišljenje u potpunosti).<sup>7</sup> Ono se poboljšava u područjima kojima se osobe profesionalno

<sup>6</sup> **Koncept obrade informacija ili sustav za procesiranje informacija** jest model koji opisuje i objašnjava proces učenja i pamćenja. Sustav za procesiranje informacija sastoji se od više elemenata, faza ili "skladišta informacija" te procesa kojima se ona stavljaju u funkciju. Sustavom obrade informacija opisuju se ulaz i tijek prolaza informacija kroz svijest osobe koja uči, prijenos informacija iz tzv. senzornog u kratkoročno i dugoročno pamćenje, kontrolni procesi kojima se prijenos i obrada informacija odvijaju (kao što su pojačana pozornost, ponavljanje, osmišljavanje, pretraživanje i pronalaženje informacija) te njihova obrada u radnom pamćenju radi primjene informacija u rješavanju pojedinih problema (Zarevski, 1994.).

<sup>7</sup> Ilustrativno je u tom smislu iskustvo jednog sveučilišnog profesora na zagrebačkom Filozofskom fakultetu koji je predavao *Logiku* na jednom od odsjeka studentima druge godine studija. Nakon odslušanog kolegija na testu iz tog predmeta (koji je, usput rečeno, bio dio prijemnog ispita na jednom drugom zagrebačkom fakultetu) ni jedan od kandidata nije ni u trećem pokušaju uspio položiti test (nakon čega je test bio ukinut kao neodgovarajući ispitni materijal). Zadaci iz logičkog zaključivanja, što su bili nepremostivom preprekom, bili su poput sljedećeg: "Što je širi pojam: kuća ili velika kuća?" Većina kandidata je smatrala da je točan odgovor "velika kuća". Iz toga se vidi da se proces mišljenja kandidata odvijao na konkretno-operacijskoj, a ne na formalno-operacijskoj razini.

bave pa to objašnjava razvoj njihove specijalizirane kristalizirane inteligencije tijekom života. Znanstvenici su skupina koja najintenzivnije i najduže vježba logički rasuđivati. Zahvaljujući na taj način stečenoj kristaliziranoj inteligenciji, mogu biti znanstveno produktivni i u poznim godinama svojega života, što govori o značaju edukacije u razvoju kognitivnih sposobnosti (doduše, oni su kao skupina pozitivno selekcionirani i prema fluidnoj inteligenciji).

Teorija obrade informacija objašnjava razvoj hipotetičkog mišljenja uz pomoć kontrolnih procesa, pa se tako procesiranje informacija odvija: poboljšavanjem pozornosti, razvojem kognitivnih strategija, povećanjem relevantnog znanja koje olakšava osmišljavanje i zapamćivanje novih informacija, poboljšavanjem kognitivne samoregulacije i povećanjem kapaciteta radnog pamćenja. Pri tome je *metakognicija* (mišljenje o mišljenju) najvažniji element u poboljšavanju djelotvornosti formalno-operacijskog mišljenja. Međutim, metakognitivni kapacitet ne mora uvijek jamčiti logičko zaključivanje. U situaciji moralnog konflikta i u visokoobrazovane osobe može doći do distorzija u moralnom rasuđivanju kako bi se smanjila *kognitivna disonanca*, tj. opravdalo društveno neprihvatljivo ponašanje (o tome vidjeti u odjeljku II.16.4. *Kognitivna disonanca*).

Metakognitivne sposobnosti predstavljaju središnje konceptualne strukture u formalno-operacijskom mišljenju o kojima govori i *Piaget* (on ih naziva “operacijama na operacijama”). No, dok on prijelaz na formalno-operacijsko mišljenje smatra naglom stupnjevitom promjenom koja je pretežno rezultat sazrijevanja živčanih struktura, u konceptu obrade informacije ta se promjena odvija postupno, i rezultat je mnogih specifičnih iskustava. Zbog toga koncept kognitivnog razvoja utemeljen na sustavu za procesiranje informacija bolje objašnjava ulogu obrazovanja u tom razvoju nego *Piagetova* sekvencionalna teorija. No, te se dvije teorije ipak više nadopunjuju nego što se isključuju jer se svaka od njih usredotočuje na drugi važan čimbenik razvoja. Po svemu sudeći, kombinacija *Piagetova* koncepta diskontinuiranog (skokovitog) restrukturiranja djetetova mišljenja i koncepta obrade informacija, koja se poboljšava vježbanjem, najbolje objašnjava kognitivni razvoj u srednjem djetinjstvu.

## 14. Odgoj i moralni (socijalni) razvoj osobe

Djelovanje na čuvstveno i motivativno područje ličnosti obično se smatra poljem odgoja. **Odgoj definiramo kao organizirano učenje onih osobina ličnosti u kojima prevladava čuvstvena i/ili voljna (motivativna) komponenta nad kognitivnom (zato se odgoj još naziva *afektivnim učenjem*).** Sadržaji odgoja su vrijednosti, stavovi i navike (interesi su specifične vrijednosti pa ih kao poseban sadržaj odgoja, što je u rangu s ostalima, ne navodimo). **Obrazovanje je pak organizirano učenje sadržaja u kojima prevladava kognitivna sastavnica (znanje) nad čuvstvenom i motivativnom, pa se još naziva *kognitivnim učenjem*.** Razlikovanje kognitivne, afektivne i motivativne sastavnice u sadržajima učenja je opravdano i nadasve korisno jer bez toga nije moguće objasniti kako je moguće da obrazovani pojedinci nisu ujedno bezuvjetno i odgojeni, zbog čega i vrhunski intelektualci mogu počinuti društveno ekstremno neprihvatljive postupke (primjerice ratne zločine, proizvoditi i podržavati ksenofobne programe te druga kriminalizirana djela), a s druge strane, neuki ljudi mogu biti veoma čestiti. Nadalje, sadržaje obrazovanja, u kojima prevladava kognitivna sastavnica (znanje) nad čuvstvenom i motivativnom, valja razlikovati od sadržaja odgoja i zbog toga jer najučinkovitiji oblici kognitivnog i afektivnog učenja nisu isti. U odgajanju je učinkovitije učenje čuvstvenim uvjetovanjem i oponašanjem, dok je u obrazovanju učinkovitije kognitivno učenje uvidom (više o oblicima učenja u *Pastuović*, 1999., str. 255.-265.). Čuvstveno se područje ličnosti najjednostavnije može odrediti kao temperament osobe, dok se voljno (motivativno, konativno ili akcijsko) područje kolokvijalno naziva karakterom.

### 14.1. Temperament

**Temperament je osobina ličnosti o kojoj ovisi čuvstvena reaktivnost pojedinca, tj. način njegova čuvstvena reagiranja.** Čuvstvena se reaktivnost očituje u intenzitetu i brzini čuvstvene reakcije na neku informaciju, trajanju čuvstva, kompleksnosti ("dubini") čuvstvenog reagiranja te čuvstvenom tonu koji prevladava u raspoloženju pojedinca (je li vedar i optimističan ili više

sklon tužnom raspoloženju). Podjela ljudi prema njihovu temperamentu na sangviničan, koleričan, melankoličan i flegmatičan temperament potječe još od starogrčkog liječnika *Hipokrata* i jedan je od rijetkih predznanstvenih psihologijskih koncepata koji se zadržao do danas. Dakako, objašnjenje razlika u temperamentu ljudi danas je posve drugačije nego što je bilo u *Hipokratovo* doba. Osnovu temperamenta ne čine “tjelesni sokovi”, kako je mislio *Hipokrat*, nego razlike u osjetljivosti centralnog i perifernog (vegetativnog) živčanog sustava te hormonska produkcija nekih žlijezda. Zbog toga su individualne razlike u temperamentu u velikoj mjeri urođene. Socijalizacijom se, međutim, može djelovati na manifestacije temperamenta osobe u njezinu ponašanju, no manje na samu čuvstvenu reaktivnost kao takvu.<sup>8</sup>

Vrsta temperamenta koji karakterizira pojedinu osobu ovisi o kombinaciji dvije temeljne bipolarne osobine ličnosti otkrivene faktorskom analizom (Eysenck, 1981.). To su: ekstraverzija – introverzija ili skraćeno *ekstraverzija* (E-faktor) i čuvstvena stabilnost ili *neuroticizam* (N-faktor). Kako su to kontinuirane bipolarne varijable, na njihovim se polovima nalaze osobe s izrazitim karakteristikama ekstravertno/introvertnih i neurotičnih/stabilnih osoba. One su detaljno opisane u *Edukologiji* (Pastuović, 1999., str. 217.-220., prema Eysenck, 1994.). Obje dimenzije temperamenta visoko su heritabilne. Indeks heritabilnosti za ekstraverziju je oko 0,60, a za neuroticizam oko 0,55 (Larsen i Buss, 2008.).

## 14.2. Temperament i odgojivost

Odgojivost je jedan od temeljnih pojmova edukacijske teorije. Već je *Herbart* tvrdio da je “odgojivost odgajnika osnovni pojam pedagogije”. *Brezinka* drži da je problem odgojivosti toliko kompleksan da zadire u više znanstvenih

---

<sup>8</sup> Tako su, primjerice, stereotipi o tome kako su stanovnici zemalja Mediterana temperamentniji od emocionalno “hladnih” Skandinavaca netočne. Južnjaci se ponašaju “temperamentnije”, tj. izravnije i bučnije iskazuju svoje emocije zato jer su, zbog prirodnih uvjeta (klime) socijalne interakcije među njima bile intenzivnije pa su nastali drugačiji običaji socijalnog ophođenja od onih na dalekom sjeveru gdje je fizička razdvojenost među ljudima bila veća i komunikacija otežana. No, danas se to, zbog ovladavanja prirodnim uvjetima života, u tim krajevima mijenja, što ne znači da se čuvstvenost stanovnika tih krajeva promijenila, nego samo to da se ona drugačije očituje (ekstravertnijim ponašanjem).

područja: genetiku, biologiju ponašanja, psihologiju ličnosti, psihopatologiju, pri čemu nije jasno što je od toga bitno za pedagogiju, pa se nalazi u opasnosti da uzme u obzir previše faktora te da beskrajno proširi svoj predmet (Brezinka, 2008., str. 16.). Mi ne držimo da je fenomen odgojivosti preopširan za znanstvenu obradu. Ponajprije, pojam odgojivosti treba operativno definirati pa će on već samim tim biti podoban za istraživanje. **Pod odgojivošću mislimo na “prijemчивost “ pojedinca za određene vrijednosti, odnosno stavove i navike, tj. na brzinu i lakoću njegova učenja i mijenjanja.** Za objašnjenje odgojivosti bitne su neurološke i psihologijske spoznaje o temperamentu i karakteru jer o osjetljivosti središnjeg i perifernog živčanog sustava te hormonskoj produkciji nekih žlijezda s unutarnjim izlučivanjem ovisi lakoća čuvstvenog uvjetovanja, što je najučinkovitiji način odgajanja. Zbog razlika u osjetljivosti živčanog sustava postoje razlike u odgojivosti ekstraverata i introverata te između čuvstveno stabilnih i nestabilnih osoba. Međutim, odgojivost najviše ovisi o sklonostima osobe prema prosocijalnom, odnosno antisocijalnom ponašanju (o odgojivosti osoba različitih prosocijalnih, odnosno antisocijalnih sklonosti više u odjeljcima II.14.4. *Karakter i odgojivost*; II.17. *Učenje i odgoj karaktera*).

**Ekstraverti** imaju manje osjetljiv periferni somatski živčani sustav i neke dijelove središnjeg živčanog sustava od **introverata**. Oni su slabije pobudljivi, a brzina i intenzitet inhibitornog procesa, koji guši živčano uzbuđenje izazvano nekim podražajem, u njih su veći. Zato u ekstraverata uzbuđenje teže nastaje i brže nestaje. U njih je potreba za promjenom (promjena je podražaj koji uzbuđuje) veća pa odatle njihova nestalnost i manja pouzdanost. Zbog manje osjetljivosti ekstraverti se teže čuvstveno uvjetuju od introverata i teže odgajaju čuvstvenim uvjetovanjem. U odgojnom postupanju s njima treba zato koristiti veće “doze” nagrada i kazna nego u postupanju s introvertnim osobama koje su osjetljivije. Zbog različite osjetljivosti i pobudljivosti živčanog sustava ekstraverti i introverti istu okolinu doživljavaju različito i u njoj se različito ponašaju. Ekstraverti traže jake podražaje, dok ih introverti izbjegavaju. To je uzrokom veće društvenosti (i zato simpatičnosti) ekstraverata, jer su drugi ljudi jak izvor različitih podražaja kojima ekstraverti teže. Introverti su pak manifestno nesocijabilni i manje simpatični od ekstraverata, makar

su pouzdaniji i spremniji na razvijanje afektivno bogatijih odnosa s bliskim osobama. Budući da se introverti lakše uzbude, a inhibitorni je proces u njih sporiji i slabiji, uzbuđenje izazvano nekim podražajem jače je i duže traje, pa oni česte promjene izbjegavaju jer ih prekomjerno uzbuđuju (to je u skladu s *Hebbovim* konceptom o urođenoj potrebi za uspostavljanjem optimalne razine uzbuđenosti, Hebb, 1972.). Ukratko, zbog navedenih razlika u pobudljivosti živčanog sustava **introverti su odgojiviji od ekstrasverta**. Općenito su savjesniji pa lakše usvajaju navike redovitog učenja zbog čega su, u prosjeku, i njihova obrazovna postignuća bolja.

**Čuvstvena stabilnost** osobe ovisi o osjetljivosti perifernog (vegetativnog) živčanog sustava, odnosno o labilnosti autonomnog živčanog sustava. Neurotične osobe imaju osjetljiviji živčani sustav od emocionalno stabilnih osoba. K tome, u emocionalno stabilnih osoba brže se razvija reaktivna inhibicija (proces gašenja uzbuđenja) koja smanjuje intenzitet i trajanje živčanog uzbuđenja. Emocionalna stabilnost tijesno je povezana i s funkcioniranjem endokrinog sustava koji djeluje na rad autonomnog živčanog sustava. Emocionalno labilne osobe lako se čuvstveno uvjetuju, što ne mora značiti da su i lako odgojive. Pojačana anksioznost, kronična zabrinutost i osjećaj manje vrijednosti (što su značajke izrazito neurotične osobnosti) djeluju na njihovu subjektivnu realnost tako da je iskrivljuju, pa se takve osobe zbog toga znaju ponašati iracionalno. One i odgojne postupke doživljavaju drugačije od intencija odgojitelja, što smanjuje upravljivost njihovim čuvstvenim doživljavanjem i ponašanjem. Stoga je odgoj čuvstveno preosjetljivih osoba složeniji i mora biti visoko individualiziran. I blaga negativna potkrepljenja doživljavaju prijetećima, poražavajućima i obeshrabrujućima. Stoga je temeljno odgojno načelo u odnosima s čuvstveno preosjetljivim osobama steći njihovo povjerenje i podupirati ih u izgradnji njihova samopouzdanja.

**Razlike u odgojivosti osoba različitog temperamenta** mogle bi se sažeti na sljedeći način (Eysenck, 1977.; Feldman, 1978.): najlakše se odgajaju, odnosno socijaliziraju, prosječno stabilni introverti (flegmatici) jer s lakoćom uvjetovanja ne interferira prekomjerna anksioznost, osobito izražena u neurotičnih introverta. Najteže se odgajaju (odnosno socijaliziraju) neurotični ekstrasverti (kolerici), osobito ako postižu iznadprosječne rezultate na skali

psihoticizma (antisocijalnosti), što je treća temeljna nekognitivna dimenzija ličnosti o kojoj ovise karakterne sklonosti. Osrednje su odgojivi neurotični introverti (melankolici) i stabilni ekstraverti (sangvinici).

Tim je generalizacijama nužno dodati nekoliko važnih napomena koje se tiču raspodjele ljudi prema njihovim E i N rezultatima i rodni razlika u odgojivosti. Naime, kao i sve biološke varijable (osobine koje su pretežno genski uvjetovane), raspodjela ekstravertnosti i čuvstvene stabilnosti u populaciji slijedi tzv. normalnu, odnosno *Gaussovu* zvonoliku krivulju. To znači da većina ljudi nije ni izrazito ekstravertna ni introvertna, odnosno izrazito čuvstveno stabilna ili neurotična. Većina se nalazi u sredini između navedenih ekstrema, a postotak ljudi koji na skalama kojima se mjere te osobine postižu rezultate koji su od prosjeka udaljeniji, sve je manji. To ne vrijedi u potpunosti za raspodjelu ljudi prema njihovim rezultatima na skalama čuvstvene stabilnosti. Raspodjela N rezultata nije posve simetrična, nego je "nagnuta" prema većim vrijednostima jer je neurotičnost osobe dijelom uvjetovana stresnošću okoline. Dugotrajna stanja stvarne nesigurnosti u pogledu mogućnosti zadovoljavanja važnih potreba mogu i relativno emocionalno stabilnu osobu učiniti neurotičnom (izbjeglištvo, trajna nezaposlenost, dug koji se ne može vratiti, gubici bliskih osoba i slično). Zbog izloženosti velikog broja ljudi stresu distribucija rezultata na skali neuroticizma nije potpuno simetrična. Reakcije na stresnu situaciju jače su u djece, čiji je živčani sustav osjetljiviji, stvarna sposobnost da se nose s problemima manja, ovisnost o okolini veća, pa je u skladu s tim i njihova genuina nesigurnost veća. Iznimna je odgojna odgovornost roditelja i ostalih socijalnih čimbenika koji skrbe o dobrobiti djece da pruže djeci osjećaj sigurnosti, važan za njihov zdrav socijalni razvoj.

### 14.3. Rodne razlike u odgojivosti

Postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica, odnosno muškaraca i žena u prosječnim rezultatima što ih postižu na obje dimenzije koje određuju temperament osobe. Pripadnice ženskog roda nešto su čuvstveno osjetljivije i introvertiranije od muške populacije. Dakako, to ne znači da nema muškaraca koji su čuvstveniji od mnogih žena i žena koje su

ekstravertnije od mnogih muškaraca. Radi se, naime, o razlikama u prosjecima koje su daleko manje od individualnih razlika unutar iste rodne populacije. Zbog tih je razlika u prosjecima, općenito govoreći, ženska populacija u prosjeku odgojivija od muške. To jednim dijelom objašnjava i bolja prosječna obrazovna postignuća učenica, odnosno studentica. Kako nema razlika u njihovoj prosječnoj inteligenciji, razlike u školskom uspjehu objašnjava njihova veća savjesnost u pohađanju nastave, održavanju pozornosti tijekom nastave i u redovitom učenju. No, veći dio individualnih i rodni razlika u odgojivosti objašnjava treća temeljna čuvstveno-motivativna dimenzija ličnosti poznata pod nepopularnim (i neadekvatnim) nazivom: *psihoticizam* ili *psihopatija*, odnosno sociopatija (Eysenck, 1981.), ili *ugodnost* i *savjesnost* (Costa i McCrae, 1995.). O toj dimenziji ličnosti ovise sklonosti za razvoj osobina koje tvore karakter osobe.

#### 14.4. Karakter i odgojivost

**Karakter je sustav naučenih motivativnih osobina ličnosti.** To su vrijednosti, stavovi i navike. Karakter je tradicionalni izraz za pojam ličnosti u užem smislu, dok je znanstveno produktivniji (jer bolje objašnjava individualne razlike u ponašanju) onaj koncept ličnosti koji obuhvaća sve psihičke osobine važne za uspješno zadovoljavanje potreba. To su kognitivne, čuvstvene i motivativne osobine te one tjelesne osobine o kojima ovisi socijalna interakcija i samopoimanje (tjelesna konstitucija i izgled) te organski sustavi koji tvore materijalnu osnovu psihičkih osobina (ponajprije živčani sustav i endokrini sustav). Neki istraživači dvoje o opravdanosti razlikovanja pojmova temperament i karakter jer je u oba koncepta snažno zastupljena čuvstvena dimenzija. Naime, motiviranom je ponašanju uvijek cilj zadovoljenje neke potrebe koja proizvodi ugodu ili smanjenje neke lišenosti koja proizvodi neugodu. No razlikovanje je pojmova temperament i karakter ne samo moguće nego i teorijski i praktički opravdano. Naime, dok se pojam temperamenta odnosi na čuvstvenu reaktivnost osobe, karakter obuhvaća njezine motive za koje je karakteristično da usmjeravaju ponašanje osobe prema određenim ciljevima (što nije značajka temperamenta). Zato se osobe istog temperamenta mogu



značajno razlikovati prema ciljevima kojima u životu teže, što je pak bitno obilježje njihovih osobnosti.

Motivativna svojstva su motivi. **Motivi su one osobine ličnosti koje pokreću i usmjeravaju ponašanje jedinke prema određenim ciljevima te određuju intenzitet i trajanje njezina ponašanja u postizanju željenog cilja / željenih ciljeva.** Motivacija je pak stanje organizma za koje je znakovita unutarnja neravnoteža između neke potrebe, odnosno motiva i stupnja njezine (ne)zadovoljenosti ili neravnoteža između organizma i njegove okoline. Ta neravnoteža izaziva napetost koja je neugodna i koje se osoba odgovarajućim ponašanjem nastoji riješiti ili je barem ublažiti. Dok je potreba objektivni nedostatak ili suvišak nečega u organizmu (potreba za hranom, vodom, društvom, znanjem i drugo), motiv je subjektivni doživljaj potrebe. Tako je motiv gladi subjektivni doživljaj nedostatka hranjivih supstancija u organizmu, motiv za druženjem i intimnošću je doživljaj odsustva drugih ljudi i osamljenosti, motiv za znanjem (učenjem) je doživljaj nedostatka znanja itd. Pri tome potrebe i motivi nisu u potpunoj korelaciji te ih je zbog toga i korisno razlikovati. Tako, primjerice, osoba može biti pothranjena i ne osjećati glad ili, štoviše, može osjećati odvratnost prema hrani (što je karakteristično za anoreksiju), biti gojazna i stalno biti gladna, može se osjećati osamljenom, a biti okružena bliskim osobama i obratno, biti neukom i ne osjećati motiv za učenjem. Ipak, što je neka potreba važnija za preživljavanje, povezanost je takve potrebe i motiva veća. No, ne osnivaju se svi motivi na potrebama koje izlaze iz nekog nedostatka, nego se osnivaju i na potrebama rasta i razvoja, i poznati su kao *motiv samoostvarenja*.

Motive je moguće podijeliti prema različitim kriterijima. **Za potrebe edukacije najkorisnija je podjela motiva na urođene i naučene jer su predmet odgoja naučeni, a ne urođeni motivi.** Dakako, s tim u vezi bit će nužno odgovoriti na pitanje koji su motivi urođeni, a koji su naučeni. Motive je prema njihovoj snazi moguće podijeliti na primarne i sekundarne. Primarni su motivi fiziološki motivi u kojima je jasna njihova organska osnova, pri čemu je njihovo zadovoljavanje nužno za preživljavanje jedinke ili vrste kojoj jedinka pripada. To su motivi poput motiva gladi, žeđi, motiva za snom i odmorom, izbjegavanjem boli, seksualni motiv i drugi. U primarne se motive uključuje

i motiv sigurnosti, koji se temelji na potrebi za izvjesnošću da će potrebe jedinke i u budućnosti biti zadovoljene. Prema toj podjeli svi motivi koji nisu primarni jesu sekundarni. Na temelju velikih razlika u intenzitetu primarnih i sekundarnih motiva neki zaključuju da su samo primarni motivi urođeni, pa da su prema tome sekundarni motivi naučeni. Pri tome postoje i velike razlike između pojedinih teoretičara u popisu sekundarnih motiva. Da bi se došlo do utemeljenog odgovora na pitanje koji su motivi urođeni, a koji su naučeni, potrebno je najprije evidentirati najvažnije motive i odrediti jasan kriterij prema kojemu se može utvrditi urođenost nekog motiva.

## 15. Urođeni motivi

Koji su motivi urođeni, a koji su naučeni, još je uvijek otvorena, pa i kontroverzna tema. Zato se mnogi istraživači ljudske motivacije zadovoljavaju otkrivanjem i opisivanjem pojedinih važnih motiva, pri čemu se razlikuju s obzirom na obuhvatnost svoga popisa i prema tome izjašnjavaju li se o njihovu porijeklu. Vjerojatni je razlog taj što su motivi one osobine ličnosti koje imaju najveće socijalne učinke ljudskog ponašanja. Oni energiziraju i usmjeravaju ljudsko ponašanje prema ciljevima koji imaju velike posljedice za druge ljude. Zbog toga neki istraživači prešućuju postojanje nekih društveno iznimno važnih motiva koji su nepopularni zbog neugodnih posljedica koje njima potaknuto ponašanje ima za druge i jer ne podržavaju uljepšanu sliku o ljudskoj prirodi. To su motiv za stjecanjem moći, odnosno za dominacijom i motiv agresivnosti, koji je derivat motiva moći. Tako, primjerice, jedan od najcitiranijih psihologa i rodonačelnik jednog od vodećih pravaca u psihologiji, tzv. humanističke psihologije, *Abraham Maslow*, kao i njegovi sljedbenici, te motive uopće ne spominju, što je doprinijelo popularnosti humanističke psihologije u nepsihologijskoj javnosti (prema humanističkoj psihologiji ljudi su dobri i ljudska je priroda u osnovi dobrohotna i pozitivna). No, znanost se ipak morala posvetiti i tim nepopularnim motivima i njihovu porijeklu. Naime, individualno i kolektivno agresivno ponašanje nemoguće je objasniti bez motiva za stjecanjem moći, koji stalno i iznova proizvodi pojedinačne i masovne nesreće. I što je još važnije, bez plauzibilnog objašnjenja porijekla tih motiva manji

su izgledi da se agresivno ponašanje uspješno regulira. Zanimljivo je, s druge strane, da upravo humanistička psihologija jedina implicira da su motivi koji tvore njezin motivacijski sustav, makar za preživljavanje nejednako važni i u slučaju lišenosti nejednako urgentni, zapravo urođeni. Čak i najslabiji od njih, motiv za samoostvarenjem, utemeljen je na urođenoj potrebi da se bude sve ono što se može biti, a može se biti ono za što postoje urođene dispozicije.

Glavni je dokaz urođenosti neke potrebe, odnosno na njoj utemeljenog motiva, njegova univerzalnost, tj. prisutnost u svih ljudi, bez obzira na to gdje su i kada su živjeli, pa i njegova prisutnost u razvijenijih životinjskih vrsta. Stečene, odnosno naučene potrebe, odnosno motivi, nisu univerzalni i nemaju jasnu organsku osnovu kao što je imaju urođeni motivi. S pomoću tog kriterija moguće je razriješiti dvojbe o porijeklu onih motiva koji nisu presudni za fizičku egzistenciju, pa se zato ne ubrajaju među tzv. primarne motive, ali su univerzalni makar su njihove manifestacije u ponašanju individualno ili kulturno uvjetovane (dakle, naučene). Budući da je **način regulacije društvenog ponašanja uvjetovanog urođenim i stečenim motivima različit, pitanje koji su motivi uistinu urođeni, a koji naučeni ima veliku važnost za teoriju i praksu edukacije**. Dok ćemo ponašanje uvjetovano naučenim motivima nastojati regulirati ponajprije odgojnom i izvanodgojnom socijalizacijom, ponašanje uvjetovano urođenim motivima mnogo ćemo učinkovitije regulirati promjenom situacije. Zbog toga ćemo tom pitanju posvetiti posebnu pozornost, a odgovor na njega započeti evidentiranjem glavnih ljudskih motiva. Pri tome ćemo se poslužiti najpoznatijim tzv. *sadržajnim teorijama motivacije*<sup>9</sup> koje klasificiraju univerzalne motive prisutne u svim kulturama. To su hijerarhijska teorija motivacije *Abrahama Harolda Maslowa* (1968.), teorija *Claytona Alderfera* (1969.) te *tri velika motiva* koje su posljednjih desetljeća prošlog stoljeća istraživali *Donald McClelland*, *David Winter* i *Dan McAdams*.

<sup>9</sup> Teorije motivacije odgovaraju na dva osnovna pitanja: 1) što osobu motivira na određeno ponašanje i 2) na temelju kojih elemenata čovjek donosi odluku o poduzimanju neke aktivnosti kojom će određeni motiv zadovoljiti. Prvim pitanjem se bave *sadržajne teorije motivacije* dok na drugo odgovaraju *procesne teorije motivacije* (Bahtijarević-Šiber, 1999.).

### 15.1. Istraženi univerzalni motivi

Najpoznatija je **hijerarhijska teorija motivacije** *Abrahama Maslowa*. On je sve motive podijelio u pet skupina poredanih u hijerarhijski niz prema relativnoj snazi potreba na kojima se temelje. Snaga motiva očituje se u redoslijedu kojim će ih jedinka nastojati zadovoljiti u slučaju da su podjednako (ne)zadovoljeni. Njihov je redoslijed sljedeći: 1) fiziološke potrebe, odnosno motivi čije je zadovoljavanje važno za preživljavanje, 2) potrebe, odnosno motiv za sigurnošću, tj. za izvjesnošću da će i u budućnosti važne potrebe biti zadovoljene, 3) potreba ili motiv za pripadanjem grupi, prijateljstvom i ljubavlju, 4) motiv za (samo)poštovanjem, odnosno osjećajem kompetentnosti i 5) potreba za samoostvarenjem, odnosno motiv za razvijanjem vlastitih potencijala. *Maslow* je postulirao da će se potreba na određenoj razini osvijestiti kao motiv tek kada je zadovoljena potreba, odnosno motiv na nižoj razini koji je relativno jači.

Maslowljeva je teorija u nekim dijelovima potvrđena. Točno je da nisu sve potrebe iste snage, ali redoslijed prema njihovoj snazi koji je predložio vrijedi za većinu, ali ne za sve ljude. Svatko ima svoju individualnu hijerarhiju motiva koja se, osim toga, tijekom vremena mijenja. U pravilu, potrebe nižeg reda pojavljuju se u životu ranije od onih na višoj razini koje su slabije. Zato je najslabija unutarnja tendencija samoaktualizacije, makar *Maslow* i njegovi sljedbenici drže da je univerzalna, tj. da se svi ljudi žele ostvariti, makar većini, zbog vanjskih ograničenja, to ne uspijeva. Pri tome ljudi više vrednuju (cijene) zadovoljenje viših motiva (za poštovanjem i samoostvarenjem) nego zadovoljenje fizioloških potreba, makar će u redoslijedu njihova zadovoljavanja većina ljudi prednost dati, zato jer su jače, upravo njima. S druge strane, "sreća", odnosno zadovoljstvo, po svemu sudeći više ovisi o razini ostvarenja viših motiva (ako su oni u osobnoj hijerarhiji pojedinca zastupljeni). Sa stajališta našeg osnovnog interesa najznačajnije je da Maslowljev sustav motiva implicira da su oni univerzalni i urođeni te da je motiv za samoostvarenjem najviši i najvrjedniji ljudski motiv koji je edukacijska teorija proglasila glavnim "unutarnjim" ciljem obrazovanja i odgoja.

### Urođenost "viših" motiva

**Jedino se urođenošću znatiželje može objasniti istraživačko ponašanje kojim se osoba samoostvaruje.** Ono nije povezano s nagradama ili je čak kažnjeno. Takvo je ponašanje inteligentnih životinja koje su snažno motivirane za istraživanje nove okoline i manipulaciju nepoznatim objektima, čak i kada je takvo ponašanje popraćeno neugodnim električnim udarima (Harlow, 1953.). Istraživački se ponašaju i mala djeca makar takvo ponašanje nije ničim nagrađeno ili je ograničavano zbog sigurnosnih razloga. Kreativno nekonformistično ponašanje odraslih u mnogim se slučajevima suzbija, ali se ipak iznova pojavljuje. Urođenom se znatiželjom može objasniti kreativno ponašanje onih učenjaka čija su otkrića promijenila povijest, ali su za njih osobno bila opasna ili čak pogubna. Očito je stvaralačko ponašanje samonagrađujuće. Ta njegova značajka nije rezultat učenja, nego je urođena.

**Također su urođeni i motivi za odnosom s drugim ljudima.** Oni uvjetuju prosocijalno i antisocijalno ponašanje. Takvo je ponašanje, osim situacijom, uvjetovano osobinama altruizma, odnosno psihotičizma i agresivnosti. Utvrđeno je postojanje tih osobina i njihova značajna genska uvjetovanost. Veći dio varijance rezultata dobivenih mjerenjem empatije, agresivnosti i psihotičizma povezan je s genskim čimbenicima (Rushton, Fulker, Neale, Nias, Eysenck, 1986; Rushton, 1987.). Te osobine imaju urođene organske osnove u živčanom i endokrinom sustavu.

Motiv za samoostvarenjem temelji se na potrebi za ostvarivanjem vlastitih potencijala, čemu bi edukacija trebala pripomoći. Potencijali su urođene dispozicije koje same traže da budu ostvarene, tj. pretvorene u odgovarajuće osobine i potom prakticirane odgovarajućim aktivnostima. Pri tome je važno istaknuti da se ostvariti mogu svi ljudi, a ne samo darovite osobe iznimnih potencijala i postignuća, što se često pri interpretaciji *Maslowljeve* ideje zaboravlja. Primjerice, žena nadarena snažnim materinskim motivom, može se ostvariti podizanjem nekoliko djece odustajući od eventualne karijere, dok će neka druga ženska osoba, više nadarena dispozicijama za vodstvom, zbog poslovne ili političke karijere odgađati ili čak odustati od rađanja i podizanja djece. Te se razlike, dakako, ne objašnjavaju samo razlikama u sklonostima, tj. dispozicijskom osnovom, nego i razlikama u društvenim čimbenicima, kao

što su uvriježeni stavovi o ulozi žene u društvu i stvarne mogućnosti ženske participacije u poslovnom i političkom životu zemlje.

No, nešto je drugo u *Maslowljevoj* teoriji dvojbeno, a što ima velike teorijske i praktične reperkusije. Budući da se s humanističkog i pedagoškog stajališta samoostvarenje drži vrijednim i poželjnim, a ono se sastoji u ostvarenju svih potencijala, to pretpostavlja da je ljudska priroda "dobra", odnosno da je čovjek dobrohotno prosocijalno biće. Pogled na strukturu *Maslowljeva* sustava kao da to potvrđuje. No, već su prva suvremena istraživanja ljudskih motiva *Henryja Murraya*, što su rezultirala popisom važnih motiva, upozorila na postojanje motiva za postizanjem moći iz kojega proizlazi i motiv agresivnosti (Murray, 1938.), a što ga *Maslow* ispušta iz vida jer on remeti njegovu humanističku perspektivu. Kasnija istraživanja *Davidu Wintera* i suradnika posvećena istraživanjima potrebe za postizanjem moći, definirane kao potreba za kontrolom situacije i drugih ljudi (povezane i sa zlostavljanjem drugih), pokazala su da je motiv za postizanjem moći jedan od važnih univerzalnih ljudskih motiva, pri čemu su ustanovljene značajne spolne razlike u agresivnosti između muškaraca i žena (Winter, 1973; Mason i Blankenship, 1987.). *Miomir Žužul* je, istražujući agresivno ponašanje, ponajprije ustanovio da je agresivnost osobina ličnosti pri kojoj su individualne razlike u agresivnosti uvjetovane genskim predispozicijama i socijalnim učenjem. Pri tome situacijski faktori (nagrade i kazne za agresivno ponašanje) imaju velik utjecaj ne samo na agresivno ponašanje nego i na intenzitet agresivnog motiva. Situacija može poticati i inhibirati agresivno ponašanje i intenzitet samog agresivnog motiva (Žužul, 1989.).

Iz tih nalaza proizlazi pitanje: je li samoostvarenje, budući da ljudska priroda ima i svoju "tamnu stranu", bezuvjetno poželjan odgojni ideal? Do tog je, s humanističkog gledišta sablažnjivog pitanja, potkraj života došao i sam *Maslow*, koji na njega jednostavno odgovara: samo se discipliniranoj i odgovornoj osobi može dopustiti samoostvarenje, ali se pri tome nije upuštao u razmatranje pitanja tko će i na temelju čega nekome dopustiti aktualizaciju. To je, doduše, regulirano običajima i odgojnom praksom (pa i zakonima), odnosno načinom kažnjavanja ne samo kriminaliziranog nego i drugog društveno nepoželjnog ponašanja koje se u različitim kulturama razumije različito,

pri čemu se javno mnijenje u pogledu onoga što se smatra društveno (ne) prihvatljivim tijekom vremena sve brže mijenja.<sup>10</sup>

Prema nekim utjecajnim istraživačima koji pripadaju humanističkoj tradiciji (Carl Rogers, 1970.) motiv za samoostvarenjem nije od ostalih motiva izdvojen i na vrh piramide motiva položeni motiv, nego je sveprožimajući motiv povezan s ostalim motivima i zapravo se kroz njih i zadovoljava. Osoba se ostvaruje i zadovoljavanjem fizioloških motiva, kao što je materinski motiv u spomenutom primjeru majke koja se ostvaruje podizanjem djece. Pri tome veću samoostvarujuću vrijednost ima zadovoljavanje tzv. viših motiva: motiva za postignućem, pripadanjem (intimnošću) te motiva za postizanjem moći i utjecaja (McClelland, 1982).

**Alderferova koncepcija motivacije** razlikuje se od prethodne po tome što ne pretpostavlja strogi redoslijed potreba od nižih prema višima, nego pretpostavlja uobičajenim istodobnu aktualnost svih potreba (motiva) i što pet skupina motiva sažimlje u tri: 1) egzistencijske potrebe: fiziološke potrebe i potreba sigurnosti, 2) potrebe za odnosom s ljudima, 3) potrebe osobnog razvoja, tj. potrebe za samopoštovanjem i samoostvarenjem. Treba naglasiti da je *Alderferov* model više u skladu s empirijskim istraživanjima nego *Maslowljev*. *Alderfer* se ne izjašnjava o porijeklu motiva, tj. jesu li oni urođeni ili naučeni.

**Suvremena istraživanja ljudske motivacije usmjerena su na Velika Tri motiva koja nisu fiziološka (primarna), ali su univerzalna.** To su motiv za moći (Winter, 1973.), motiv za postignućem (McClelland, 1985.) i motiv za intimnošću (McAdams, 1990.). Od ta tri motiva dva su uključena u već spomenute motivacijske sustave; motiv za postignućem (intrinzična potreba za postignućem) obuhvaćen je motivom za samoostvarenjem, dok je motiv za intimnošću jedan od varijeteta motiva za pripadanjem (*Maslow*), odnosno potrebe za odnosom s drugim ljudima (*Alderfer*).

10 Taj problem nije evidentiran u normativnim teorijama edukacije u kojima se vrijednost bilo koje odgojne doktrine i na njoj utemeljene prakse mjeri samo prema doprinosu samoostvarenju, odnosno emancipaciji osobe. No, pedagoškim je praktičarima jasno da teško odgojivu djecu (tzv. *tešku* djecu) i antisocijalne odrasle osobe čije se antisocijalno ponašanje ponavlja, ne bi trebalo bezuvjetno podržavati u njihovu nastojanju da se ostvaruju zlostavljanjem drugih, kako bi se one same dobro osjećale. Što se u nekom društvu smatra društveno (ne)prihvatljivim uvjetovano je kulturalno i varijabilno je u vremenu.

## 16. Naučeni motivi - sadržaj odgoja

**Naučeni su motivi vrijednosti, stavovi i navike. Oni služe uspješnijem zadovoljavanju urođenih motiva.** Najprije ćemo definirati navedene pojmove kako bi se odnos između urođenih motiva i navedenih naučenih jednoznačno razumio. To se pogotovo odnosi na pojam *vrijednosti* koji je u frekventnoj uporabi, ali prilikom koje u pravilu izostaje njegova operativna definicija, što omogućuje postojanje različitih interpretacija. Mi ćemo između različitih definicija vrijednosti odabrati onu koja omogućuje njihovo empirijsko ispitivanje i jasnu vezu s urođenim motivima i drugim naučenim motivima (stavovima i navikama).

**Vrijednosti su najopćenitiji važni dugoročni ciljevi** (pojedince i/ili skupina ljudi različite veličine) čijim se postizanjem zadovoljavaju urođeni egzistencijski (primarni) i neegzistencijski (sekundarni) motivi. Vrijednosti određuju ponašanje osobe/a u nekom dužem razdoblju i u velikom broju različitih situacija. Vrijednosti su oni središnji motivi koji djeluju integrirajuće na ponašanje osobe i daju mu svrhovitost i dosljednost. Na razini kolektiviteta vrijednosti djeluju integrirajuće na njegove članove i omogućuju učinkovitije zajedničko djelovanje. Kako se u različitim uvjetima iste urođene potrebe zadovoljavaju na različite načine, postoji velika raznolikost vrijednosti nasuprot manjem broju istih urođenih potreba/motiva koji se vrijednostima zadovoljavaju. Individualni vrijednosni izbor ovisi i o individualnoj hijerarhiji urođenih motiva (individualnim sklonostima) i situacijama o kojima ovisi mogućnost njihova ostvarivanja te utjecaju socijalne okoline, a ostvaruje se učenjem s pomoću čuvstvenog uvjetovanja i socijalnim učenjem.<sup>11</sup> Budući da različitih situacija ima mnogo više nego urođenih motiva u kojima se njihovo zadovoljavanje odvija, individualne, skupinske, generacijske i kulturalne razlike u vrijednostima mnogo su veće nego što su to razlike u hijerarhijama urođenih motiva. Osim toga, situacije se s vremenom mijenjaju, pa se vrijednosti mijenjaju u funkciji vremena tijekom kojega je došlo do njihove promjene.

---

11 O načinima učenja afektivnih sadržaja (vrijednosti, stavova i navika) vidjeti u *Pastuović (1999.)*, str. 299-302. Osobitu pozornost posvetiti *teoriji socijalnog učenja*.



### 16.1. Situacija i ponašanje

Poznavanje motiva ima veliko praktično značenje jer su motivi, uz ostale osobine ličnosti, jedan od dva čimbenika ponašanja. Obrazovanjem i odgojem nastojimo djelovati na pojedine osobine ličnosti kako bismo djelovali na ponašanje, odnosno na njegovu promjenu. No, s tim je u vezi važno naglasiti da je ponašanje uvjetovano i situacijom pa se isti ljudi u različitim situacijama ponašaju različito. Prema tome, ponašanje se može regulirati djelovanjem na osobine ličnosti (edukacijom) i/ili promjenom situacije. To se može izraziti sljedećom logičkom formulom:

$$\text{Ponašanje} = f(S, L)$$

**Pod *situacijom* (S) mislimo na one aspekte okoline pojedinca ili skupine o kojima ovise ugodne ili neugodne posljedice koje akter određenog ponašanja očekuje.** Primjerice, u “ispitnoj situaciji” za učenika situaciju čine pitanja nastavnika koji provodi ispit i pretpostavljeni kriteriji ocjenjivanja pa se ponašanje učenika sastoji u takvom verbalnom ponašanju (odgovaranju na postavljena pitanja) za koje drži da će proizvesti poželjne posljedice (dobru ocjenu na ispitu). Zbog toga će na pitanja iz matematike učenik odgovarati na temelju svojega znanja iz matematike (a ne jezika ili povijesti) i na temelju svoje procjene onoga što će nastavnik smatrati ispravnim odgovorom. No, ponašanje u navedenoj ispitnoj situaciji ovisi i o osobinama ličnosti učenika (L). Ponajprije, to je znanje iz matematike, ali i njegova inteligencija, emocionalna stabilnost (ima li tremu ili je nema), prethodno ispitno iskustvo i intenzitet motivacije da uspješno položi ispit.

Zakovitost o uvjetovanosti ponašanja situacijom i osobinama ličnosti može se uočiti u svakoj situaciji, pa i na primjeru posve različitom od onoga u situaciji ispita, kao što je, primjerice, “ratna situacija” na bojištu. “Ratnu situaciju na bojištu” čini neprijatelj, odnosno njegovo borbeno djelovanje kojemu je cilj nanošenje što veće štete protivniku, pa je ponašanje vojnika u ratnoj situaciji usmjereno na fizičko uništenje protivnika i njegova naoružanja jer o tome ovise posljedice njegova ponašanja (poraz ili pobjeda, vjerojatnost preživljavanja i razne kasnije materijalne i nematerijalne štete, odnosno koristi).

Osobine koje uvjetuju ponašanje u ratnoj situaciji nisu, dakako, one koje su važne u ispitnoj. One nisu verbalnog i miroljubivog tipa, kao na ispitu, nego su psihomotornog i obrambeno-napadačkog, jer o njima ovise posljedice ponašanja: moguća stradanja i različite vrste gubitaka, odnosno dobitaka. Te su osobine ratna znanja i vještine, neustrašivost, domoljublje, stavovi prema poštivanju pravila ratovanja, disciplina i druge kognitivne i motivativne osobine.

**Dugo trajanje određene “situacije” proizvodi promjene u vrijednostima, stavovima i navikama jer situacija dovodi do iskustvenog učenja.** Primjerice, ratnička (nomadska) plemena koja su često zbog seljenja dolazila u “situaciju sukoba” sa zatečenim pripadnicima drugih zajednica, visoko su vrednovala hrabrost i “junaštvo”, mnogo više nego sjedilačke zajednice koje resurse pribavljaju upornim poljodjelskim radom pa zato više vrednuju marljivost i upornost u obavljanju tih napornih poslova. Ili jedan primjer iz školskog života. Sustavno objektivno ispitivanje znanja učenika valjanim zadacima stvara naviku redovitog pohađanja nastave i savjesnog učenja. U svim primjerima *situacija* je glavni čimbenik izvanodgojne socijalizacije.

### **Promjena situacije i moralna kriza**

**Primjer promjene vrijednosnog sustava stanovništva zbog promjene “društvene situacije” predstavlja “moralna kriza” u tranzicijskim postkomunističkim zemljama.** Politička i gospodarska tranzicija dovela je do promjene vrijednosnog sustava stanovništva zato jer se promijenila *politička i gospodarska situacija*, tj. promijenili su se kriteriji raspodjele nagrada i kazna za određeno društveno ponašanje. To je dovelo i do “društvene moralne krize” koja nastaje kada je *situacija* takva da društveno štetno ponašanje pojedinca ili skupine, kojim se ona okoristila, nije kažnjeno, nego je samim nekažnjavanjem nagrađeno. Kako se društveno ponašanje uglavnom uči oponašanjem uspješnih, a ne “dobrih” (Bandura, 1986.), takvo se (antisocijalno) ponašanje širi kao šumski požar jer “ništa ne uspijeva kao uspjeh”. Ono je manje rezultat “društvene svijesti zaostale iz ranijeg poretka”, a više je rezultat novonastale “situacije”, tj. deficita demokracije i nefunkcioniranja društvenih institucija, odnosno nefunkcioniranja pravne države. To dovodi do pada općeg povjerenja kao glavne vrednote o kojoj ovisi *socijalni kapital* zajednice (koncept socijalnog kapitala raspravljen je u odjeljku III.5. *Koncept socijalnog kapitala*). Kako se vrednota povjerenja uči iskustveno, ono se ne stječe njezinim propagiranjem, nego izvanodgojnom socijalizacijom, tj. trajnom promjenom “situacije”.

Kako vrijednosti služe zadovoljavanju urođenih motiva koji su u hijerarhijskom odnosu, takav odnos postoji i među vrijednostima pojedinca i različitih skupina. Zato se i **vrijednosti mogu klasificirati prema skupinama urođenih motiva čijem zadovoljavanju služe**. Prema tom kriteriju vrijednosti se mogu podijeliti na: 1) egzistencijske vrijednosti (zdravlje, novac, siguran posao, mirovinsko i zdravstveno osiguranje i druge) kojima se zadovoljavaju fiziološki motivi i motiv sigurnosti, 2) vrijednosti pripadanja (obitelj, ljubav, prijateljstvo i druge), 3) prestižne vrijednosti (ugled, slava, moć i druge) i 5) samoostvarujuće vrijednosti (zanimljiv posao, postignuće, obrazovanje i druge). Iz popisa vrijednosti vidi se njihova uvjetovanost društvenim i kulturnim kontekstom (situacijom) te njihova promjenljivost.

#### Motiv isticanja u različitim situacijama

Impresivni primjer kako *situacija* (društveni kontekst) djeluje socijalizirajuće na cjelokupno stanovništvo jest suvremena Kina. Za vrijeme krutog komunističkog poretka Mao Zedonga jedna od vodećih vrednota bila je jednakost (u siromaštvu) i neisticanje, što je bilo suprotno vrijednosnoj orijentaciji američkog društva. Ta je razlika kulturnim antropolozima i onim psiholozima koji su više sekundarne motive, kao što su motiv za ugledom i društvenom moći, smatrali naučenima, služila kao krunski dokaz o naučenosti tih motiva. No čim su u *socijalističkoj* Kini nakon Maove smrti popustile steg e i omogućeno je individualno bogaćenje, došlo je do prave eksplozije motiva za bogaćenjem i nadmetanjem u simbolima bogatstva i moći. No motiv za isticanjem i moći bio je na djelu i prije ideološke i ekonomske reforme, ali se zbog drugačije *situacije* očitovao na drugi način: nadmetanjem u neisticanju (skromnosti) i borbenom ideološkom sljedbeništvu Maova "učenja", sadržanog u glasovitoj "crvenoj knjižici", čime su se uništavali konkurenti i zadobivali društveni položaji koji su jamčili bogatstvo i moć.

No, vrijednosti se promjenom situacije ne mijenjaju automatski. One perzistiraju još neko vrijeme nakon što su prestale biti korisne u smislu zadovoljavanja određene urođene potrebe, odnosno motiva. To je zbog toga jer se uče čuvstvenim uvjetovanjem, tj. (ne)zadovoljavanjem potreba i imitacijom ponašanja uspješnih pojedinaca i skupina, za što je potrebno određeno vrijeme. Osim toga, čuvstvena komponenta vrijednosti i stava se pamti; emocije se

uče brzo, ali se teško zaboravljaju. Sama spoznaja o tome da se situacija promijenila može djelovati na promjenu ponašanja, ali ne odmah i na promjenu vrijednosti. Spoznaja djeluje na kognitivnu komponentu, a veoma malo na čuvstvenu sastavnicu vrednote. Čuvstvenu reakciju mnogo učinkovitije proizvode korisne, odnosno štetne posljedice određenog ponašanja. Stoga snažna potkrepljenja djeluju na modifikaciju vrijednosnog sustava i na ponašanje relativno brzo, do čega dolazi prilikom dramatičnih promjena uvjeta života pojedinaca i kolektiviteta.

Promjenu vrijednosti usporava i *funkcionalna autonomija motiva*. To je pojava koja se sastoji u tome da neka aktivnost, odnosno njezin cilj, koji je prethodno bio sredstvom zadovoljavanja određenih potreba, sam sebi postaje svrhom. Primjerice, novac je sredstvo za zadovoljavanje različitih potreba. No, u nekih ljudi, on postaje autonomni motiv pa oni nastoje novac u što većoj mjeri akumulirati ne zato da bi njime “kupili” zadovoljavanje drugih potreba, nego zato jer uživaju u njegovu posjedovanju kao takvom. Psihološko je objašnjenje takve “bolesne škrtosti” sljedeće. Kupovanje (novcem) zadovoljavanja različitih potreba (potrebe za hranom, stanom, putovanjem, zabavom itd.) bezuvjetno proizvodi osjećaj ugone. Prema zakonitosti klasičnog uvjetovanja ta se ugoda prenosi na kontekst, a novac je stalni dio tog konteksta, pa sam novac postaje izvorom ugone. Tako nastaje ovisnost o novcu, zbog koje se o njemu ovisna osoba spremna odreći kupovanja novcem kako se njegova količina ne bi smanjila.

Zato se, primjerice, ekološka svijest (sustav ekoloških vrijednosti) i ekološko ponašanje mijenjaju daleko sporije od stvarnih potreba koje proizlaze iz dramatične degradacije prirodnog okoliša, a i sporije od same racionalne spoznaje o potrebi promjene ekološkog ponašanja. Tek kada “voda dođe do grla”, kada na “vlastitoj koži”, dakle iskustveno, osjete štetu koju proizvode, ljudi su spremni promijeniti ponašanje, odnosno ekološki se osvijestiti. To je zbog toga jer se vrijednosti, stavovi i navike najlakše uče i mijenjaju iskustvenim učenjem, tj. čuvstvenim uvjetovanjem, a za to je potrebno vrijeme koje može biti i dugotrajno. Oba slučaja objašnjavaju zašto se kultura (sustav vrijednosti, stavova, navika i običaja) mijenja sporije od promjena gospodarskih, političkih i ekoloških uvjeta života. No, promjenom situacije moguće je brzo promijeniti i samo ponašanje, bez promjene vrijednosti i stavova.

### Kako "odmah" promijeniti ponašanje

Bizarni **primjer nagle promjene ekološkog ponašanja** (a poslije i ekološke svijesti) instrumentalnim uvjetovanjem, a ne obrazovanjem i odgojem, jest fenomen masovnog skupljanja i zbrinjavanja plastičnih boca do kojega je došlo uvođenjem materijalne kompenzacije od svega 50 lipa za bocu. Prethodne kampanje ekološkog odgoja i kontinuiranog apeliranja na racionalno ekološko ponašanje pučanstva nisu proizvele ni približno takav efekt kao uvođenje ove male novčane nagrade. Zašto apeli na čuvanje okoliša, u pravilu, nemaju učinka, a novčana nagrada ima? Zato jer je percipirana individualna korist od neekološkog ponašanja za ekološki neosviještenu osobu veća od time proizvedene štete. Naime, individualna "korist" od počinjenja ekološke štete (u vidu smanjenog napora koje traži zbrinjavanje otpada, uštede na troškovima zbrinjavanja i drugog) veća je od individualizirane štete, jer sva "korist" ide ekološkoj štetočini, a šteta se dijeli na sve članove zajednice. U tom je slučaju procjena trošak-korist odnosa ekološki neosviještenog pojedinca za njega pozitivna. Kad je pak ekološko ponašanje materijalno nagrađeno, sva korist (novčana nagrada) pripada toj osobi (ne dijeli je ni sa kim), trošak je malen, pa je trošak-korist odnos u slučaju novčano nagrađenog ekološkog ponašanja za nju pozitivan i do promjene ponašanja dolazi odmah.

## 16.2. Stavovi i navike – derivati vrijednosti i situacije

**Stav je naučena čuvstvena reakcija** (pozitivna ili negativna) na neki *objekt stava*. Objekt stava je sve što je pojedincu ili skupini važno za zadovoljavanje pojedinih motiva, odnosno ostvarivanje neke vrijednosti (postizanje ciljeva kojima se urođeni motivi zadovoljavaju). Objekt stava može biti osoba, institucija, ideologija, društvena organizacija, prirodna pojava i bilo što drugo što je važno za zadovoljavanje neke potrebe. Pozitivan stav stvara se prema onim objektima koji omogućuju ili olakšavaju postizanje željenih ciljeva, dok prema objektima koji otežavaju ili onemogućuju postizanje cilja/eva pojedinca ili skupine nastaje negativan stav. Prema objektima koji su sa stajališta zadovoljavanja potreba irelevantni, osoba nema stav makar o njemu može mnogo znati i imati "mišljenje". To je samo kognitivni aspekt odnosa prema nečemu, ali ne i stav, jer je za stav ključna čuvstvena sastavnica. To ne znači da i "mišljenje" ne

djeluje na ponašanje, ali je ono lišeno onoga “žara” što ga proizvode čuvstva i motivirano je ekstrinzično.

Stav se ne mora nužno očitovati u odgovarajućem ponašanju ako je situacija takva da bi to ponašanje proizvelo štetne posljedice po osobu koja se ponaša u skladu sa stavom. Promjenom procjene “korisnosti” objekta mijenja se i stav osobe prema objektu. Pri tome je važno naglasiti da procjena korisnosti ne mora biti točna. Procjena korisnosti ili štetnosti objekata prema kojima već postoji stav često nije točna jer čuvstveni procesi djeluju na kognitivne procese, što se očituje kao “pristranost”. Percepcija, mišljenje i pamćenje su u tom slučaju selektivni. Vidi se, rasuđuje i pamti ono što je u skladu s postojećim stavom, dok se činjenice koje nisu u skladu sa stavom obično reinterpreтираju kao nevjerodostojne. Postoje, međutim, velike individualne razlike u subjektivnosti pojedinaca koji imaju stav.

### **Ideološki konvertiti i ideološki oportunisti**

**Osobe koje usvajaju ili mijenjaju svoje stavove ne čine to namjerno niti su toga svjesne.** Taj se proces objašnjava uz pomoć spoznaja psihologije stavova. Stavovi se uče kombinacijom čuvstvenog uvjetovanja kojim se uči čuvstvena sastavnica stava i učenja oponašanjem (socijalnim učenjem) “korisnih stavova”, kojima se uči ponašajna sastavnica stava (o sastavnicama vrijednosti, stavova i navika više u sljedećem odjeljku). Tendencija oponašanja uspješnih, a ne “dobrih” ali neuspješnih, genski je uvjetovana jer je tijekom evolucije bila korisna za preživljavanje. I kod socijalnog učenja stavova oponašanjem radi se, zapravo, o učenju uvjetovanjem (iskustvenim učenjem), ali s tom razlikom što se pri oponašanju uči uz pomoć tuđeg, a ne vlastitog iskustva, pri čemu se oponašaju stavovi uspješnih, a ne neuspješnih pojedinaca. Prema tome, glavni je čimbenik u učenju stavova njihova “korisnost” za lakše ostvarivanje ciljeva (vrijednosti) koji su osobi važni. Kognitivna komponenta stava, koja se nastoji formirati obrazovanjem, u tom je procesu od drugorazrednog značenja.

**Politički se stavovi uglavnom ne mijenjaju naknadnim uvidom u njihovu “pogrešnost”, nego zbog toga što su “promjenom situacije” prestali biti korisnima, a postali su za osobu štetnima.** Bivši “komunisti” nisu promijenili svoja politička stajališta ponovnim proučavanjem Marxova djela, što im je “otvorilo oči”, nego promjenom situacije u kojoj pozivanje na *Karla Marxa* nije više bilo profitabilno. Treba pri tome naglasiti da proces stjecanja i mijenjanja stavova promjenom

situacije nije namjeran, ni svjestan čak i kad se radi o ideološkoj konverziji osobe koja može biti toliko radikalna da njome uvjereni komunist može postati uvjerenim (iskrenim) vjernikom. Međutim, moguće je promjenom situacije promijeniti ponašanje bez promjene stava (nevjernik može početi prakticirati vjerske običaje, a zadržati ateistički svjetonazor). Takve osobe nisu konvertiti, nego oportunisti.

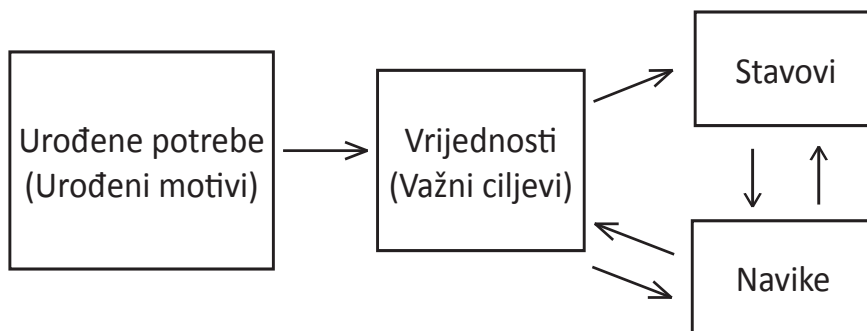
**Navika je naučena tendencija ponašanja na određen način u određenoj situaciji.** Za naviku nije bitan stupanj naučenosti određenog ponašanja (primjerice vještina vezivanja sigurnosnog pojasa u automobilu ili vještina pranja ruku prije jela), jer je navika težnja za primjenom naučenog ponašanja u određenoj situaciji. Osoba može naučiti vještinu, a ne naučiti naviku. I obratno, djeca koja imaju higijenske navike, mogu biti manje vješta u njihovu prakticiranju od odraslih osoba koje te navike nemaju.

Navike su ekonomičan način reagiranja u situacijama koje se ponavljaju jer smanjuju vrijeme potrebno za donošenje i provođenje odluke o tome kakvo je ponašanje svrsishodno za zadovoljavanje određenih potreba u određenim situacijama. One povećavaju efikasnost ponašanja u ostvarivanju važnih ciljeva, odnosno vrijednosti, i važan su čimbenik uspjeha pojedinca u različitim područjima njegove djelatnosti. Navika redovitog učenja važan je čimbenik školskog uspjeha. Radne navike uvjetuju i više od pola profesionalnog uspjeha, čak i u onim aktivnostima za koje se traži talent. Stoga je stjecanje navika ključno područje odgoja.

No, nisu sve navike korisne. Različite ovisnosti su, zapravo, iznimno štetne navike od kojih se teško odviknuti. Za navike je, naime, ključna voljna (akcijska) komponenta koja je jača i od čuvstvene, a pogotovo od kognitivne. Ovisnici su, u pravilu, svjesni (znaju) da je ovisnost štetna i čak pogibeljna, ali nemaju snagu osloboditi je se bez izvanjske pomoći i promjene situacije. Za naviku se kaže da je “ušla u krv”, makar ona ne “ulazi u krv”, nego je promijenila živčani sustav i neke druge organske sustave. Navike proizvode dosta jasne organske promjene (organske promjene proizvodi i svako drugo učenje) pri čemu postoje i dosta izražene individualne i grupne sklonosti prema određenim navikama. Utvrđene su genske predispozicije za određene ovisnosti, kao i genski uvjetovane razlike u odgojivosti.

Raspravu o motivima zaključit ćemo prikazom odnosa između različitih vrsta motiva: urođenih motiva te naučenih vrijednosti, stavova i navika. Najkraće rečeno, taj je odnos sljedeći. Postizanje određenih vrijednosti služi zadovoljavanju univerzalnih (urođenih) motiva. Stavovi pak služe uspješnijem postizanju određenih ciljeva (vrijednosti) jer usmjeravaju i energiziraju ponašanje usmjereno ostvarivanju ciljeva i izbjegavanju ili uništavanju zapreka koje stoje na putu do njih. Navike su pod utjecajem i vrijednosti i stavova jer nastaju ponavljanjem i nagrađivanjem ponašanja koje uspješno vodi zadovoljavanju potreba, odnosno ostvarivanju specifičnih ciljeva. Međutim, navike, koje su i same jaki motivi, djeluju na stavove pa i na vrijednosti. Jake ovisnosti, poput onih koje nazivamo strastima (primjerice, strast za kockanjem, seksualne ovisnosti, bavljenje sportom, radoholičarska ovisnost ili neka druga), mogu čak postati dominantnim vrijednostima jer određuju ponašanje u velikom broju važnih situacija. Grafički je odnos između različitih vrsta motiva prikazan na slici 7.

Slika 7. Odnos urođenih, univerzalnih motiva i naučenih vrijednosti, stavova i navika



### 16.3. Sastavnice naučenih motiva

Za uspješan odgoj potrebno je razumjeti u čemu su bitne razlike između sadržaja obrazovanja te pojedinih sadržaja odgoja (vrijednosti, stavova i navika). Razlike između sadržaja obrazovanja te različitih sadržaja odgoja nalaze se u različitoj zastupljenosti pojedinih sastavnica sadržaja učenja. Kako su i optimalni načini učenja pojedinih sastavnica različiti, potrebno



ih je podrobnije opisati. Svaki sadržaj učenja čine tri sastavnice: kognitivne (spoznajne), čuvstvene i voljne (ponašajne ili akcijske).

**Spoznajnu sastavnicu sadržaja učenja** čine različite vrste znanja o predmetu učenja: verbalne informacije, intelektualne vještine i kognitivne strategije (klasifikacija vrsta znanja prema: Gagne, Briggs, Wager, 1988.).

**Čuvstvenu sastavnicu sadržaja učenja** čine osjećaji ugone ili neugode, svidanja ili odbijanja, i druga složena čuvstva koja u osobi izaziva neki objekt, a naučena su iskustveno.

**Voljna ili ponašajna sastavnica sadržaja učenja** očituje se u intenzitetu potrebe osobe za ponašanjem koja je u skladu s naučenim znanjima, vrijednostima, stavovima i navikama pri čemu je moguć nesklad između kognitivne i nekognitivnih sastavnica što nazivamo *kognitivnom disonancijom* (više o kognitivnoj disonanciji u sljedećem odjeljku). Ponašajna sastavnica ovisi o jakosti čuvstvene. Što je stav intenzivniji to više djeluje na ponašanje.

**U sadržajima obrazovanja dominira kognitivna sastavnica**, tj. dominiraju znanja i psihomotorne vještine. One mogu izazvati i neku čuvstvenu, odnosno ponašajnu reakciju, i u tom je slučaju obrazovanje proizvelo i određeni odgojni učinak. No, kognitivno učenje, samo po sebi, u pravilu, izaziva tek relativno slabu čuvstvenu reakciju. Ono, međutim, snažno djeluje na ponašanje, ali samo onda kada je nagrađeno anticipiranom ugodom koju će izazvati nagrada za uspješno ponašanje.

Sadržaji odgoja – vrijednosti, stavovi i navike – međusobno se razlikuju prema zastupljenosti čuvstvene i voljne (ponašajne) sastavnice. Svima im je zajedničko to što je njihova kognitivna sastavnica slabija i od čuvstvene i od ponašajne. **U vrijednostima (i interesima kao specifičnim užim vrijednostima) dominantna je voljna, tj. ponašajna sastavnica**, a to je naglašeno u samoj njihovoj definiciji. Jer vrijednosti su važni dugoročni ciljevi kojima je upravljeno ponašanje osobe u velikom broju različitih situacija. Neka je vrednota naučena onda kada djeluje na ponašanje u situacijama kada ono nije nagrađeno izvanjskim (materijalnim i socijalnim) nagradama ili je čak kažnjeno. Kako je glavni cilj odgoja djelovati na poželjno ponašanje osobe i u situacijama u kojima izostaje nadzor, vrijednosti su glavni sadržaj odgoja. Tim više što iz vrijednosne orijentacije pojedinca proizlaze specifični stavovi i navike.

Čuvstvena je sastavnica u vrijednostima slabija od voljne, no ona je uvijek u nekoj mjeri prisutna.

**U stavovima dominira čuvstvena sastavnica nad ponašajnom** i, dakako, u još većoj mjeri nad kognitivnom. Zato se stav i definira kao naučena čuvstvena reakcija na neki objekt (koji god on bio). Objekt stava može biti sve što je osobi važno s motrišta zadovoljavanja njenih potreba pa se stoga stavovi mijenjaju kako zbog promjena potreba subjekta tako i zbog promjene situacije koja mijenja procjenu “korisnosti” objekta za zadovoljavanje određene/ih potrebe/a. Zato je za stav manje važno znanje o objektu stava, izuzev informacija o njegovoj “upotrebljivosti”. Pri tome se i te informacije “filtriraju” kroz postojeće stavove. Dakako, obrazovanje doprinosi znanju o različitim važnim pojavama i tako u nekoj mjeri doprinosi i formiranju “utemeljenih” stavova, ako stavovi već nisu formirani. Kada stav već postoji, nove informacije mnogo teže utječu na promjenu stava nego na njegovo inicijalno formiranje.

Čuvstva se lakše uče i mijenjaju nagradama i kaznama (jer bezuvjetno izazivaju osjećaj ugone, odnosno neugode) nego mišljenjem. Zato se stavovi lakše mijenjaju promjenom situacije nego promjenom informacija o objektu stava. Promjena situacije dovodi do promjene posljedica koje neki stav, odnosno ponašanje koje je s njim u skladu, ima za osobu sa stavom. Primjerice, promjenom političke situacije u nedemokratskim društvima mijenjaju se i politički stavovi velikog dijela stanovništva jer su dotadašnji stavovi prestali biti “korisni” (za ekonomsko i socijalno napredovanje), a postali su “štetni”. Promjena stava znači promjenu njegove čuvstvene sastavnice, što znači da se uistinu promijenio stav, a ne samo ponašanje.

**U navikama je dominantna ponašajna sastavnica** nad čuvstvenom u mjeri koja može biti čak izrazitija nego što je njezina dominacija u vrijednostima. S druge strane, u navikama kognitivna sastavnica može biti manje zastupljena (može čak i posve izostati) nego u vrijednostima i stavovima. Mala djeca i životinje lako usvajaju navike, a da zbog svoje intelektualne (ne)razvijenosti ne “razumiju” njihovu opravdanost. Kod intelektualno dovoljno kompetentne osobe “štetne navike” mogu biti u suprotnosti s njezinim znanjem o posljedicama takvih navika. Zato za odvikavanje nije dovoljno informirati osobu, nego treba koristiti različite vrste terapija i osobu staviti u situaciju

koja onemogućuje nepoželjno ponašanje, čime se postiže željena “modifikacija ponašanja”.

#### 16.4. Kognitivna disonanca

**Učinak obrazovanja i odgoja na ponašanje veći je ako između kognitivne, čuvstvene i ponašajne sastavnice sadržaja edukacije postoji sklad.** Organizam bolje funkcionira ako osoba djeluje u skladu sa svojim znanjem i uvjerenjima, nego u slučaju kad se informacije koje dobiva obrazovanjem kose s njegovim već formiranim svjetonazorom. Nesklad informacija koje tvore kognitivnu sastavnicu stava ili između kognitivne i nekognitivnih dimenzija neke vrednote, stava ili navike nazivamo *kognitivnom disonancom* (izvorno značenje *kognitivne disonance* je nesklad između pojedinih iskaza ili informacija koje se odnose na određeni sadržaj). Do takvog nesklada češće dolazi u odraslosti nego u djetinjstvu i mladenaštvu. Odrasli ljudi po prirodi stvari često dolaze u konkurentski odnos s drugima pa zbog toga dolaze u situaciju kada bi ponašanje koje bi dovelo do za njih korisnih posljedica bilo u suprotnosti s moralnim normama koje su socijalizacijom (odgojem) usvojili (vrednotom iskrenosti, poštenja, pomaganja itd.). U toj situaciji u osobi, zbog spoznaje o nemoralnosti za nju korisnog ponašanja, dolazi do kognitivne disonance.

Budući da je kognitivna disonanca neugodna i za ponašanje disfunkcionalna, osoba je nastoji riješiti usklađivanjem kognitivne i afektivne komponente. Usklađenost se može postići na dva načina: prilagođavanjem čuvstva (stava) i ponašanja s moralnom normom ili pak takvom reinterpetacijom moralne norme kojom se nalazi opravdanje za njezino kršenje (primjerice, “pa svi to rade” ili “imam obiteljsku odgovornost i što će mi djeca jednom reći zbog toga što sam propustio priliku koja se pruža jednom u životu” itd.). To je najčešći način rješavanja kognitivne disonance koji osigurava i korist i “miran san”. Dakako, postoji i mogućnost da osoba svjesno prekrši normu i ne provede takvo usklađivanje, ali u tom slučaju plaća cijenu u obliku osjećaja krivnje, odnosno “grižnje savjesti”, ako je inače pounutrla normu koju krši. Ili pak da odustane od prekršaja, čime će sačuvati samopoštovanje, ali po cijenu gubitka neke materijalne ili socijalne koristi. Oba su slučaja više izuzetak nego pravilo,

jer su oba gubitka bolna. Najčešći način rješavanja kognitivne disonance jest njezino sprječavanje nepovezivanjem kognitivne i afektivne, odnosno ponašajne komponente, tj. nepovezivanjem informacija koje si proturječe. Velike su mogućnosti logički nekonzistentnog mišljenja u sprječavanju nastanka kognitivne disonance. U tom slučaju osoba se može ponašati “korisno”, a da pri tome ne misli da time ne krši neku normu.

### 16.5. Zašto odgojna moć obrazovanja nije veća?

Uvidom u sastavnice različitih sadržaja učenja dolazimo u priliku objasniti zbog čega samim obrazovanjem (učenjem znanja) ne nastaju vrijednosti i stavovi koji bi s njime bili kompatibilni i time motivirali na ponašanje koje bi bilo potaknuto znanjem. Objašnjenje te pojave proizlazi iz *procesne teorije motivacije* koja opisuje proces nastanka i smjera motiviranog ponašanja (o tome je u nas najpodrobnije pisala *Bahtijarević-Šiber*, 1999.).

Prema procesnoj teoriji, motivacija pojedinca za neku aktivnost ovisi o sljedeća tri faktora:

1. o procjeni pojedinca može li određenu aktivnost uspješno izvesti, to jest hoće li aktivnost (A) proizvesti željeni učinak (U),
2. o njegovoj procjeni vjerojatnosti da će za postignuti učinak (U) biti nagrađen (N),
3. o privlačnosti koju nagrada N za postignuti učinak U ima za dotičnog pojedinca (PN).

To se prikazuje sljedećom jednadžbom:

$$\text{Intenzitet motivacije} = (A \rightarrow U) \times [(U \rightarrow N) \times PN]$$

Kao što vidimo, motivacija se objašnjava interaktivnim, a ne aditivnim modelom, a to znači da je intenzitet motivacije za neku aktivnost rezultat umnožaka vrijednosti svakog od tri čimbenika motivacije. Ako bilo koji čimbenik nije zastupljen ili je zastupljen u veoma maloj mjeri, motivacija će za tu aktivnost izostati, bez obzira na zastupljenost ostalih faktora. Iz toga

proizlazi da obrazovanje djeluje na motivaciju za određeno ponašanje tako da poboljšava osposobljenost pojedinca za uspješno izvođenje neke aktivnosti i povećava točnost njegove procjene o tome hoće li za određeni učinak dobiti poželjnu nagradu. No, i kada su dva prethodna uvjeta ispunjena, intenzitet motivacije za ponašanje ovisi o privlačnosti, tj. čuvstvenoj vrijednosti dostupnih nagrada. A ona pak ovisi o zatečenom vrijednosnom sustavu osobe, a ne o njezinoj obrazovanosti. I kvalitetnim se obrazovanjem, koje se provodi učenjem s uvidom, djeluje na kognitivnu sastavnicu vrijednosti i stavova, dok se na čuvstvenu i voljnu djeluje čuvstvenim uvjetovanjem koje se temelji na posljedicama ponašanja. Čuvstveni učinci koji ipak mogu biti postignuti obrazovanjem lako se neutraliziraju kasnijom izvanodgojnom socijalizacijom. Usprkos tome obrazovni optimisti računaju na velik potencijal obrazovanja u formiranju vrijednosti i stavova, a preko njih i na djelovanje na poželjno ponašanje. U službenim političkim dokumentima o obrazovanju ono ima gotovo status *panacee* koja liječi sve društvene probleme (Delors, 1998.).

### Obrazovno-odgojni optimizam i realnost

Općenito je poznato da znanje o nečemu ne mora proizvesti poželjne osjećaje niti pokrenuti osobu na ponašanje za koje se drži da je u skladu s nekom normom koju osoba "zna". **Do antisocijalnog ponašanja ne dolazi, u pravilu, zbog neobaviještenosti ili nedovoljne kognitivne razvijenosti individue** (osim kod nedovoljno mentalno razvijenih osoba, koje čini iznimno malen udio u populaciji). Kriminalci ne krše zakon zato što im nije poznato da je to društveno štetno i kažnjivo. Serijski zlostavljači ne zlostavljaju svoje žrtve čak ni zbog materijalne koristi, nego zbog užitka koji im tuđa patnja pruža i čine to usprkos društvenoj osudi i drugim mogućim kaznama. Diktatori koji desetljećima vladaju svojim narodima i bogate se, a narod ostavljaju u bijedi, dovoljno su inteligentni i obrazovani da budu svjesni posljedica koje njihovo ponašanje ima za "dobrobit" naroda kojima "služe".

**S druge strane, altruistično (intrinzično) motivirano prosocijalno ponašanje<sup>12</sup> nije samo rezultat znanja o potrebama drugih ljudi u nevolji**

<sup>12</sup> **Prosocijalno ponašanje** namjerno je ponašanje koje doprinosi dobrobiti drugih ljudi. Ono može biti, kao i svako drugo ponašanje, motivirano ekstrinzično i intrinzično. Intrinzično motivirano prosocijalno ponašanje nazivamo altruističnim (altruistično ponašanje opisano je i objašnjeno u odjeljku II.18. *Kakvo je ponašanje altruistično?*).

**nego ponajprije čuvstvene empatije** koja je relativno neovisna o obrazovanosti osobe. Masovno prosocijalno i antisocijalno ponašanje, primjerice ratovi, moguće je uspješno ekstrinzično motivirati anticipiranim materijalnim i socijalnim nagradama, a opravdati ga izmišljenim razlozima koji služe ukidanju kognitivne disonance. Drugi svjetski rat pokrenule su države čije je stanovništvo u to vrijeme bilo najobrazovanije i tehnološki najnaprednije. Njihova obrazovanost nije bila kočnicom oslobođene agresivnosti, nego ju je pojačavala doprinoseći uvjerenju u pobjedonosan ishod. Njemačka i Japan su nakon rata denacificirane ponajprije kaznama (porušena zemlja, moralna osuda međunarodne zajednice itd.) i nagradama (*Maršalov plan* pomoći pri obnovi), a ne reedukacijom. Do resocijalizacije je došlo iskustvenim učenjem koje je bilo potpomognuto i obrazovnim programima, ali njihovi su učinci bili drugorazredni (u japanskim se školama još uvijek šuti o zločinima japanske vojske počinjenima u Kini i drugim zemljama prije i tijekom Drugog svjetskog rata).

#### 16.6. Zašto je škola više obrazovna nego odgojna organizacija?

**Vrijednosti, stavovi i navike naučeni su motivi koji se usvajaju socijalizacijom, a ona je rezultat odgoja i izvanodgojnog iskustvenog afektivnog učenja.** Ti motivi tvore nekognitivni dio ličnosti koji se naziva karakterom. Na temelju toga bi se moglo zaključiti da je karakter gotovo isključivo rezultat socijalizirajućeg djelovanja okoline i da je odgoj (kao organizirana socijalizacija) odgovoran za najveći dio individualnih razlika u karakternim osobinama. Pedagozi bi kao profesionalni odgojitelji, prema tome, bili svojevrsni “inženjeri ljudskih duša”, što se u tzv. socijalističkim društvima od njih i očekivalo. No, tome nije tako jer na karakter djeluju i urođene sklonosti prema određenom tipu socijalnog ponašanja te izvanodgojna socijalizacija koja osobi, što je iskustnija, više “otvara oči” i tako neutralizira efekte proizvedene odgojnom manipulacijom.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> **Manipulacija odgojem** sastoji se u organiziranom učenju afektivnih sadržaja (vrijednosti, stavova i navika) koji više služe zadovoljavanju potreba odgojitelja nego potrebama odgajanika. Zato se odgoj odraslih, koji su manje ovisni o odgojiteljima od djece, veoma teško provodi. Odrasli mijenjaju svoje stavove i navike, ali ne odgojem, nego izvanodgojnim iskustvenim učenjem. Zato je odraslima teže odgojno manipulirati nego djecom. No i njima se može manipulirati stvaranjem socijalizirajućih *situacija*.

### Individualne razlike u odgojivosti

O postojanju individualnih sklonosti prema određenim vrijednostima, stavovima i navikama može se zaključiti na temelju karakternih razlika među osobama koje su bile podjednako odgajane (dvojajčani blizanci istoga spola koji su podizani zajedno), a koje bi, prema hipotezi o presudnom djelovanju odgoja, trebale biti i karakterni veoma slične. Jednako kao što bi jednoajčani blizanci koji su odrastali razdvojeni i odgajani u različitim obiteljima trebali biti karakterni sličniji biološkoj djeci usvojitelja nego svojoj braći blizancima. No, tome nije tako. Već i prije nego što su to sustavna istraživanja potvrdila, uočeno je da se djeca istih roditelja mogu dijametralno razlikovati u pogledu karakternih svojstava. Dok jedno može biti izrazito altruistično i pomažuće, drugo može biti asocijalno i sklono kriminaliziranom ponašanju. **Zato se velike razlike u prosocijalnosti-antisocijalnosti ne mogu objasniti samo razlikama u primarnoj i sekundarnoj socijalizaciji** (obiteljskom i školskom odgoju) nego i genskim čimbenicima o kojima ovise sklonosti prema usvajanju određenih vrijednosti i interesa (kao specifičnih vrijednosti), stavova i navika. O takvim sklonostima ovisi odgojivost osobe i to mnogo više nego o dimenzijama temperamenta o kojima smo govorili u poglavlju o temperamentu.

Škola više obrazuje nego što odgaja zbog više razloga.

1. Školski kurikulum više je ispunjen obrazovnim nego odgojnim sadržajima.
2. Odgojitelji ne raspolažu dovoljnim potkrepljivačima i kaznama.
3. Više se vrednuju kognitivni (obrazovni) nego afektivni (odgojni) ishodi.
4. Pri upisu u više stupnjeve obrazovanja više se uzimaju u obzir indikatori obrazovanosti nego odgojenosti.
5. Škola ima veću "konkurenciju" u polju odgoja nego u obrazovanju.
6. Odgojno djelovanje u školi je teže individualizirati nego obrazovno.

Iz analize nastavnih programa i transformacijskih procesa proizlazi da je školski kurikulum mnogo više ispunjen obrazovnim nego odgojnim sadržajima, da učitelji i nastavnici raspolažu s manje uspješnih odgojnih nego obrazovnih postupaka te da se postupcima vrednovanja uglavnom ocjenjuju

kognitivni, a ne afektivni ishodi. Zbog nedostatka učinkovitih potkrepljivača (a pogotovo kazna koje se načelno smatraju neprihvatljivima) odgojnim je procesom mnogo teže upravljati nego obrazovnim. Iz svega se može zaključiti da je škola više obrazovna nego odgojna institucija. Osim toga, škola je samo jedan odgojni čimbenik pri čemu drugi odgojni čimbenici, kao što su obitelj, vršnjačke skupine, a pogotovo društveni realitet, ne djeluju uvijek sinergijski, nego antagonistično. Škola ne može kompenzirati sve odgojne propuste obitelji, moguće negativno socijalizacijsko djelovanje vršnjačkih skupina, a o djelovanju šireg društvenog konteksta na starije odgajanike da se i ne govori.

Dodatni problem u odgojnom djelovanju škole je nejednaka odgojivost učenika zbog čega bi odgoj u školi trebao biti u visokoj mjeri individualiziran. **A individualizaciju odgoja teže je provoditi nego individualizaciju obrazovanja.** Odgojivost ovisi o stanju nekognitivnih osobina ličnosti (E-faktora, N-faktora i P-faktora) i zatečenom sustavu vrijednosti, stavova te postojećim navikama koje su rezultat izvanškolske socijalizacije. Nekognitivne osobine učenika je i teže mjeriti od kognitivnih (intelektualne sposobnosti i relevantno predznanje), a postoji i određeni zazor prema takvim ispitivanjima. Prema tome “pojačanje odgoja”, za što se zalažu pedagoški teoretičari, lakše je prizivati nego ostvariti. A kada bi i bilo moguće, povećala bi se vjerojatnost mogućih manipulativnih nusjeftakata.

## 17. Hipoteze o razlikama u odgojivosti

Individualne razlike u odgojivosti su velike. Odgojitelji se zbog toga suočavaju s ozbiljnim poteškoćama u odgajanju osoba s izrazitim sklonostima prema određenom tipu socijalnog ponašanja, što osobito dolazi do izražaja pri odgoju teško odgojive djece (tzv. teške djece). Zbog razlika u odgojivosti odgoj treba biti individualiziran, što znači da odgojni postupci trebaju biti prilagođeni razlikama u odgojivosti. No, to je lako ustvrditi, a teže provesti. Važan preduvjet individualizacije odgoja je poznavanje čimbenika o kojima ovisi odgojivost, odnosno individualnih sklonosti prema različitim oblicima društveno (ne)poželjnog ponašanja. O uzrocima razlika u odgojivosti postoje dvije hipoteze koje bismo mogli nazvati empirističkom i nativističkom.



**Prema empirističkoj hipotezi odgojivost ovisi o prethodnim, osobito ranim socijalizirajućim iskustvima.** U djece i mladih, zbog veće osjetljivosti živčanog sustava u ranijoj životnoj dobi, socijalizacija proizvodi afektivne učinke (vrijednosti, stavove i navike) koji se kasnije teško mijenjaju. U skladu s tom hipotezom osobe koje se ponašaju antisocijalno teško se resocijaliziraju zbog toga jer su u djetinjstvu i mladenaštvu bili izloženi lošim utjecajima obitelji i/ili vršnjačkih grupa. Izostanak bliskosti s roditeljima, zanemarivanje i nasilje proizvode trajne posljedice u motivativnom polju ličnosti djece i mladih. Prema toj hipotezi "sretno", odnosno "nesretno" djetinjstvo, ključ je razumijevanja kasnijeg prosocijalnog, odnosno antisocijalnog ponašanja. Kriminalci koji recidiviraju teško su odgojivi jer su imali nesretno djetinjstvo. Bili su zlostavljani ili su bili promatrači međuroditeljskog zlostavljanja. Statistika pokazuje da zlostavljana djeca u znatnoj mjeri i sama postaju zlostavljači. Na temelju toga se izvodi zaključak da zlostavljanje stvara budućeg zlostavljača. No, treba reći da rečena statistika, makar bila točna, nije konkluzivna jer na osnovi nje nije moguće sa sigurnošću izvesti prethodni zaključak. Zašto? Zato jer se na temelju istih podataka može izvesti i nativistički zaključak.

**Prema nativističkoj hipotezi prosocijalno i antisocijalno ponašanje je uglavnom genski uvjetovano.** Prosocijalnost i antisocijalnost su hereditarno uvjetovane pa zlostavljana djeca postaju zlostavljači ne zbog toga što su bila zlostavljana, nego zato jer su od zlostavljača naslijedila njegove gene. Tako se objašnjava i prosocijalnost. U skladnoj pomažućoj obitelji razvijaju se prosocijalne ličnosti zato jer od prosocijalnih roditelja nasljeđuju njihovu pomažuću narav. Takvom nativističkom zaključku može se prigovoriti jednako kao i empirističkom. On je utemeljen na točnim, ali nekonkluzivnim podacima. Oni su nekonkluzivni samom činjenicom što se njima može jednakom uvjerenjivošću braniti obje suprotstavljene hipoteze. Pa koja istraživanja daju konkluzivne podatke kojima se mogu objasniti individualne razlike u karakternim osobinama? To su istraživanja koja su nastala u okviru *bihevioralne genetike* (genetike ponašanja) koja se koristi metodama koje omogućuju izračunavanje heritabilnosti pojedinih osobina ličnosti i snažno podupiru jednu od dviju hipoteza. To su ove metode: selektivni uzgoj životinja, obiteljska istraživanja, istraživanja blizanaca i istraživanja usvojene djece.

Kako socijalno ponašanje ovisi o situaciji i osobinama ličnosti, i prosocijalno ponašanje može biti egoistično motivirano u slučaju kada se njime nastoji postići neka izvanjska nagrada. Egoistično prosocijalno ponašanje motivirano je anticipiranim nagradama, odnosno izbjegavanjem kazne za nepomaganje u određenim situacijama (zakonom je propisano pomagati ljudima u određenim situacijama, a za nepomaganje su predviđene sankcije). Dakle, takvo je ponašanje uvjetovano situacijskim čimbenicima. Kako je svako pokretno živo biće u osnovi egoistično, njegovo se socijalno ponašanje lako usmjerava nagradama i kaznama. **Većina ljudskog prosocijalnog ponašanja sebično je motivirana i ovisi pretežno o situacijskim čimbenicima.** Istraživanja na jednojajčanim i dvojajčanim blizancima podizanima zajedno (okolina je bila jednaka za obje skupine) i odvojeno (okolina je bila različita) pokazala su da je najveći postotak varijance odgovora na skalama empatije, agresivnosti i altruizma povezan s genskim činiteljima te da su individualne razlike na skalama prediktivne za ponašanje (Rushton, 1987.).

## 18. Kakvo je ponašanje altruistično?

Altruistično je ono prosocijalno ponašanje kojim se nastoji doprinijeti dobrobiti nekog pojedinca ili zajednice kojima je pomoć potrebna, a nije motivirano dobivanjem neke materijalne nagrade ili društvenog priznanja, pri čemu je osoba koja pomaže spremna i na određenu žrtvu. Tako su, primjerice, osobe koje su spašavale Židove od nacističkog progona, riskirale da ih snađu teške egzistencijalne kazne. Ali su ih unatoč tome spašavale. Aktivisti za zaštitu ljudskih prava u totalitarnim sustavima, ako su istinski posvećeni borbi za zaštitu ljudskih (i/ili životinjskih) prava, riskiraju da u sukobu sa “snagama reda” budu ozlijeđeni, a drugim mjerama društveno marginalizirani. “Zviždači” koji u svojim sredinama prokazuju korumpirane moćnike stradavaju na razne načine i ne uživaju potrebnu zaštitu. Iz toga se vidi da je **altruizam osobina koja se očituje u nesebično motiviranom pomaganju**, bez očekivanja neke izvanjske materijalne ili socijalne koristi, pri čemu postoji spremnost i na određeno žrtvovanje, odnosno odricanja kako bi se pomoglo. Mnogi tzv. mali ljudi su “dobri”, tj. stvarno prosocijalni, makar najčešće ostaju anonimni. Oni

ne pomažu zato da bi se pročuli svojom dobrotom, nego zato jer im je istinski stalo do tuđe dobrobiti, a ne do društvenog priznanja. Majke, medicinske sestre, učiteljice, podižući i nesebično se skrbeći za druge, poboljšavaju kvalitetu njihova života, a da za to, osim prigodničarskim pohvalama, nisu posebno nagrađene.

### **Prosocijalno ponašanje, altruistični paradoks i "naučeni altruizam"**

**Prosocijalno je ponašanje namjerno ponašanje koje ima pozitivne posljedice za druge ljude** (Staub, 1978.). Ono može biti motivirano egoistično ili altruistično (ili jednom i drugom vrstom motivacije istodobno). Primjer izrazito prosocijalnog ponašanja koje ne mora biti altruistično motivirano je pružanje medicinske pomoći bolesniku. Time se profesionalno bave liječnici, medicinske sestre i medicinski tehničari. Znači li to da su svi liječnici altruistični i da obavljaju svoj težak i odgovoran posao samo zbog toga što žele pomagati ljudima u nevolji? Razumije se da ne znači. Kao i pripadnici drugih zanimanja i oni rade za plaću (i uporno se zauzimaju za višu plaću zbog veće složenosti posla i odgovornosti). Nagrađeni su i većim društvenim ugledom od pripadnika drugih zanimanja i većom moći što je po prirodi svojega posla imaju nad pacijentima. Medicinske sestre obavljaju manje ugodan posao od liječnika i u svakom su pogledu manje nagrađene izvanjskim nagradama (plaćom, ugledom i moći). Smisleno je zaključiti da to kompenziraju zadovoljstvom koje proizlazi iz samog pomaganja bolesnima. To je zadovoljstvo generirano čuvstvenim empatiziranjem kojemu su žene više sklone od muškaraca.

**Empatiziranjem se objašnjava tzv. altruistični paradoks** koji se sastoji u tome da osoba pomaže bez ikakve izvanjske nagrade za pomažuće ponašanje, pri čemu može trpjeti određenu štetu. Objašnjenje altruističnog paradoksa jest u tome što otkriva čime je i altruistično ponašanje nagrađeno. Naime, altruistična se osoba nenamjerno čuvstveno poistovjećuje (čuvstveno empatizira) s bićem (čovjekom ili životinjom) kojem je pomoć potrebna. Čuvstveno poistovjećivanje u pomažuće osobe izaziva sućut i patnju, što tu osobu potiče na pomaganje, jer pomažući biću u nevolji, smanjuje i vlastitu patnju. **Prema tome, altruistično je ponašanje samonagrađujuće.** Nagrada je smanjenje čuvstva neugode do kojeg je došlo pomaganjem osobi ili osobama kojima je pomoć potrebna i samopoštovanjem što ga doživljavaju osobe koje su pountrile vrednotu pomaganja i u skladu se s tako nastalim osjećajem moralne dužnosti ponašaju.

Vrednota i navika pomaganja može se i naučiti. Ona se uči čuvstvenim uvjetovanjem i oponašanjem, čime se stječe *osjećaj moralne dužnosti*. To je **naučeni altruizam** koji se ne temelji na empatiji. Međutim, neki drže da se altruističnim može smatrati samo ono ponašanje u čijoj je osnovi empatija, tj. čuvstveno poistovjećivanje s osobama kojima je pomoć potrebna. Takvog pomažućeg ponašanja ima već u vrtićke djece i u odraslih osoba koje pomažu anonimno (različiti koncepti altruizma prikazani su u Raboteg-Šarić, 1995.).

Ljudi nisu isključivo sebični, odnosno altruistični. Većina je ljudi u tom pogledu ambivalentna i malo je onih koji su ekstremno egoistični, odnosno altruistični. Većina se u nekim situacijama ponaša sebično, a u nekima uistinu pomaže ne očekujući nikakvu nagradu (ali s varijabilnom spremnošću na žrtvu ako je pomaganje traži). S tim u vezi postavlja se pitanje kako objasniti velike razlike u sebičnosti, odnosno altruističnosti. Odgovor daju sociobiološka, sociokulturalna i kognitivna teorija moralnog razvoja.

## 19. Sociobiološko objašnjenje moralnosti

Sociobiološka teorija objašnjava altruistično ponašanje pojedinaca evolucijski jer je ono bilo važno za preživljavanje skupine. Takvo je ponašanje primjetno i kod životinja koje se žrtvuju radi dobrobiti mladunčadi ili kako bi upozorile na opasnost druge pripadnike skupine, izlažući se pri tome velikoj pogibelji. Evolucija favorizira altruistično ponašanje jer požrtvornost pojedinca povećava izgleda za preživljavanje skupine, a time na duži rok povećava izgleda i za preživljavanje altruističnih pojedinaca koji su članovi uspješne skupine. S druge strane, sebično ponašanje povećava izgleda za preživljavanje sebične jedinice, ali na račun drugih pripadnika skupine. Zato je ekstremno sebično ponašanje kažnjavano socijalnim isključivanjem ili još težim kaznama, koje su smanjivale izgleda za preživljavanje.

**Prema sociobiološkom stajalištu sebičnost i altruizam genski su uvjetovani.** To potvrđuju konkluzivna istraživanja provedena s jednojajčanim i dvojajčanim blizancima podizanima zajedno (okolina je bila podjednaka za obje skupine) i odvojeno (okolina je bila različita), koja pokazuju da je najveći

postotak varijance odgovora na skalama empatije, agresivnosti i altruizma povezan s genskim činiteljima te da su individualne razlike u odgovorima prediktivne za ponašanje (Rushton, 1987.). Prema sociobiološkom gledištu okolina ima manju ulogu od herediteta pri formiranju prosocijalnosti-antisocijalnosti kao osobine ličnosti.

Hereditet u formiranju osobine prevladava u osoba s jakim genskim predispozicijama za prosocijalno ili antisocijalno ponašanje jer one traže onu okolinu, ili je čak stvaraju, koja u što većoj mjeri omogućuje aktualizaciju njihova genotipa. Altruistične osobe biraju zanimanja u kojima se pomaže ljudima, uključuju se u humanitarne projekte, aktivne su u zaštiti ljudskih prava, prava životinja i zaštiti prirode od onečišćenja. Antisocijalne osobe traže situacije u kojima će moći prakticirati svoju moć s pomoću agresivnog ponašanja. Kriminalci koji recidiviraju, serijski ubojice i ratni zločinci, diktatori koji zlostavljaju svoje podanike, karizmatični nacionalni vođe koji zapodijevaju ratove radi podčinjavanja drugih naroda i širenja nacionalnog teritorija čim se za to ukaže prilika, uživajući pri tome u “stvaranju povijesti”, što su sve demonstracije njihove moći, primjeri su takvog tipa ličnosti i njihova ponašanja. No antisocijalno se ponašaju i mnogi “mali ljudi” čija je moć zlostavljanja ograničena na osobe koje su o njima ovisne. Sustavno obiteljsko zlostavljanje i *mobbing* na radnom mjestu primjeri su masovnog antisocijalnog ponašanja koje je uglavnom neidentificirano (neprijavljeno), a i kad je uočeno, najčešće prolazi nekažnjeno. Osobe koje ustrajno zlostavljaju one koje mogu zlostavljati, nazivamo *psihopatima* ili *sociopatima*, odnosno osobama s **antisocijalnim poremećajem ličnosti**. Taj se poremećaj mjeri skalama za mjerenje psihoticizma. To je nekognitivna dimenzija ličnosti (koju se neopravdano naziva psihoticizmom, odnosno psihopatijom) tijesno povezana s osobinama karaktera. Kako su, ujedno, osobe s visokim rezultatima na skalama koje mjere tzv. psihoticizam (psihopatiju) najteže odgojive, potrebno je o toj dimenziji ličnosti reći nešto više.

## 20. Što je “psihopatija”?

Dimenzija *psihoticizma* otkrivena je kasnije nego ekstraverzija-introverzija i neuroticizam, i najmanje je istražena.<sup>14</sup> Osoba s visokim rezultatom na P-skali (skali koja mjeri psihoticizam) ima sljedeće značajke: agresivna je, okrutna, ima apriorni neprijateljski stav prema drugima, bez čuvstvene je empatije (bezosjećajna), hrabra je pa se ne obazire na opasnost, uporna je i nepopustljiva. Teško se socijalizira jer ne pounutruje društvene vrednote (pa i vrednotu pomaganja), ali se može prosocijalno ponašati kako bi time ostvarila koristi kojima teži. Zato istraživanja ponašanja karakterističnog za psihoticizam, koja se temelje na opažanjima ponašanja ljudi u svakodnevnim situacijama, a pogotovo na njihovim samoprocjenama, nemaju potrebnu valjanost i sustavno podcjenjuju postotak takvih osoba u populaciji.<sup>15</sup> Nakon počinjenja društveno neprihvatljivog djela, takva osoba ne osjeća grižnju savjesti, ne kaje se i ne mijenja. Njezino je agresivno ponašanje ponajprije intrinzično motivirano što je indikacija da se radi o psihopatiji. Ono je samonagrađujuće jer dovodi do osjećaja ugođe koja izlazi iz zadovoljavanja motiva za moći (Eysenck, 1981.). A potreba za moći univerzalni je motiv koji u nekoj mjeri posjeduju svi ljudi.

---

14 Pri opisivanju nekognitivnog dijela ličnosti koristimo *Eysenckov* model nekognitivnog dijela ličnosti, a ne suvremeniji petofaktorski model ličnosti *Coste i McCrae* (1995.), koji je obuhvatniji (peti faktor, prema nekim interpretacijama, uključuje i osobine vezane uz kognitivno područje). *Eysenckov* hijerarhijski model ličnosti prikladniji je za naše potrebe jer opisuje osobine koje imaju biološko utemeljenje i u znatnoj su mjeri heritabilne, dok je petofaktorski model deskriptivan, a heritabilnost različitih faceta pojedinih faktora nije poznata. Model *Pet velikih faktora* predložen je samo kao okvir za fenotipske attribute ličnosti koji su navedeni u prirodnom jeziku i ne uključuju objašnjenja o procesima koji se nalaze u njihovoj osnovi (Goldberg i Saucier, 1995).

15 Osobe s visokim P rezultatom, mogu se javno ponašati prosocijalno, biti mirni i poštovani susjedi, a činiti zločine koji, kada se otkriju, zapanje svijet. Koliko percepcija okoline i samoprocjena ne vrijede kao instrumenti za dijagnosticiranje psihopatije, svjedoče primjeri poput vođe bosanskih Srba, kojemu se u vrijeme pisanja ovoga teksta sudilo na Međunarodnom sudu za ratne zločine u Haagu. Prema svjedočenju njegovih susjeda i poslovnog partnera u Beogradu, gdje se prerušen sklonio od progona, bio je iznimno ugodna, savjesna i kooperativna osoba koju nitko nije procjenjivao antisocijalnom. Njegove su pak javno izrečene samoprocjene bile, dakako, još pozitivnije. Slično je dobro mišljenje o njemu vladalo i u njegovu gradu prije rata, gdje je pomagao duševnim bolesnicima, jer je po zanimanju i vokaciji bio psihijatar (posvećen pomaganju drugima), a k tome i pjesnik s međunarodnom reputacijom. Znanstvenik, humanist i umjetnik, a zločinac! Je li to moguće!?

Može se postaviti pitanje jesu li značajke psihopatske ličnosti, kao što su agresivnost, hrabrost i nepopustljivost, bezuvjetno štetne osobine? Općenito se borbenost (prodornost), hrabrost i upornost, odnosno nepopustljivost, ne smatraju nepoželjnima, jer su osobe koje ih posjeduju uspješnije od neborbenih osoba sklonih popuštanju. Njih se obično smatra slabijima, jer nisu sposobni nametnuti svoju volju drugima, izboriti se za svoje ciljeve i zaštititi članove skupine koja o njima ovisi. Zato pri izboru seksualnog i bračnog partnera mnoge žene daju prednost neustrašivim *fajterima* s liderskim osobinama pred slabim i pomirljivim osobama. Takve osobe nemaju *karizmu* koju imaju bezobzirne dominantne osobe. Ta je osobina ličnosti toliko društveno važna da joj treba posvetiti posebnu pozornost.

**Naziv *psihoticizam* za dimenziju ličnosti koja se mjeri skalama *psihoticizma* nije posve primjeren sadržaju koji označuje**, jer se ne odnosi na osobe oboljele od neke psihoze. *Psihoza* je duševna bolest za koju je znakovit gubitak veze s realnošću, dok su psihopati potpuno svjesni svojih postupaka, planiraju ih unaprijed i racionalno provode. Naziv je nastao tako što je ta osobina ličnosti otkrivena ispitivanjima na onim osobama koje su zbog svog antisocijalnog ponašanja<sup>16</sup> došle u sukob sa zakonom (na zatvorskim uzorcima) ili bile zbog toga hospitalizirane u psihijatrijskim ustanovama (na psihijatrijskim uzorcima), jer su uspješno simulirale psihičke poremećaje karakteristične za duševne bolesnike kako bi izbjegle izdržavanje zatvorske kazne, a u nekim slučajevima čak i pogubljenje. Za razliku od psihičkih bolesnika koje nazivamo *psihoticima*, ovakve osobe s antisocijalnim ponašanjem nazivamo *psihopatima* ili *sociopatima*.

No, ni nazivi *psihopat* i *sociopat* nisu posve adekvatni, jer i oni sugeriraju da se radi o bolesti makar psihopati nisu duševni bolesnici. Duševni bolesnici, kada nisu u stanju akutne neubrojivosti, mogu biti prosocijalne osobe koje se, kada postanu svjesne svog neprihvatljivog djela počinjenog u stanju neubrojivosti, duboko kaju i imaju osjećaj krivnje. Psihopatima je taj osjećaj potpuno stran. Duševni bolesnici nisu odgovorni za svoje postupke pa ih se

<sup>16</sup> **Antisocijalnom osobom** nazivamo onu koja ne samo da ostvaruje svoje ciljeve ne obazirući se pri tome na druge (nju smatramo asocijalnom) nego uživa u nanošenju neke štete drugim ljudima. To znači da su antisocijalne osobe za takvo ponašanje i intrinzično motivirane.

ne kažnjava, nego ih se liječi. Psihopate se pak sankcionira jer su “ubrojivi”, tj. svjesni su posljedica svojih postupaka. Drugo je pitanje stupnja “slobodne volje” psihopata pri počinjenju kašnživog djela budući da je psihopatija osobina koja je također organski uvjetovana povećanom razinom testosterona i niskom razinom serotonina. Utvrđena je povezanost između nasilničkog ponašanja i niske razine serotonina za koju nasilna osoba nedvojbeno nije odgovorna. Biološka i genetička istraživanja upozoravaju na genski uvjetovanu sklonost k antisocijalnom ponašanju, što govori o potrebi medicinskog tretmana takvih osoba, a ne (samo) kaznenog (Pavelić, 2004.).

**Danas se u psihijatrijskoj literaturi umjesto *psihopatije* favorizira naziv *antisocijalni poremećaj ličnosti*.**<sup>17</sup> Antisocijalnost je osobina ličnosti koja je dihotomna, a ne kontinuirana varijabla. Prema toj osobini ljudi se dijele na dvije kategorije, na one koji je imaju i na one koji je nemaju. No, ipak velike su individualne razlike u njezinu intenzitetu. Antisocijalni poremećaj ličnosti koncept je iz američke klasifikacije duševnih bolesti (DSM-IV, tj. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, IV revision), odnosno *disocijalni poremećaj ličnosti*. Imenica *poremećaj* implicira da se radi o nečemu abnormalnom, a abnormalno ulazi u polje patološkog. Kada je pak riječ o patološkom, ljude se može kategorizirati na one s poremećajem i na ljude bez poremećaja. Kada se radi o psihopatiji više je utemeljen *dimenzionalni pristup* prema kojem je “poremećaj” lociran na kraju kontinuuma određene osobine. Ljudi s “poremećajem” se od ljudi bez poremećaja razlikuju samo u stupnju zastupljenosti dotične osobine. Za opisivanje poremećaja kao ekstremnih stupnjeva normalnih osobina ličnosti, dimenzionalni je pristup bolji od kategorijalnog (Widiger, 2000.). Tzv. psihopatija je, dakle, ekstremni oblik normalne osobine što se očituje u antisocijalnom ponašanju, na kojoj svi ljudi zauzimaju neko mjesto. Pri tome su osobine poput borbenosti, hrabrosti

---

<sup>17</sup> **Nazivi psihopatija, antisocijalni i disocijalni poremećaj ličnosti nisu istoznačnice** nego označavaju visoko preklapajuće koncepte koji se odnose na određenu vrstu poremećaja ličnosti. Osim *Eysenckovog* postoji i nekoliko drugih koncepata psihopatije, no mi koristimo njegov, jer osim što psihopatiju opisuje, nastoji ju objasniti organskim čimbenicima, pa je za našu analizu prikladniji. Nadalje, *Eysenck* za razliku od psihijatrijskih koncepata drži psihopatiju dimenzionalnom, a ne kategorijalnom osobinom (osobinom koju osoba posjeduje ili ju ne posjeduje), dakle osobinom koja je u nekoj mjeri prisutna u svih ljudi. Dimenzija psihopatije, već je samim time što je dimenzija, prikladnija za dimenzionalni pristup od antisocijalnosti.



i upornosti (nepopustljivosti), kao karakteristike “psihopata”, cijenjene i poželjne “muške” osobine. No, one nisu povezane samo s antisocijalnim, nego i s ekstremnim prosocijalnim ponašanjem.

To su, naime, osobine prediktivne za uspjeh u postizanju različitih ciljeva: društveno štetnih i društveno korisnih. Plemenite osobe koje žele ostvariti ciljeve koji doprinose općem dobru, moraju svladati mnoge prepreke. Zato one moraju biti “jake”, što znači neustrašive, uporne, a po potrebi i agresivne. Tzv. moralne vertikale, tj. osobe koje su se žrtvovala za dobro drugih (od Isusa Krista i svetaca, odnosno “blaženika”, do znanstvenika koji su se radije dali živi spaliti nego se odrekli svojih otkrića i uvjerenja, političkih disidenata u nedemokratskim društvima, organizatora “pokreta otpora”, “revolucionara” i boraca za prava diskriminiranih, “žviždača” i drugih), posjeduju barem neke od navedenih osobina. No, kvaliteta njihove hrabrosti, nepopustljivosti i agresivnosti različita je od agresivnosti, hrabrosti i nepopustljivosti psihopata.

Hrabrost, nepopustljivost i agresivnost boraca za ljudska prava, ako su te vrijednosti pounutрили, proizlazi upravo iz njihove prosocijalnosti, koja je generirana empatičnošću i/ili prosocijalnom socijalizacijom (osjećajem moralne dužnosti) koja im “iznutra zapovijeda” da se bore za opću dobrobit i da ne posustanu. Oni nisu “ludo hrabri” kao što su to psihopatske ličnosti koje ne osjećaju strah (makar su svjesne opasnosti koja im prijeti zbog njihove kriminalizirane djelatnosti). Hrabrost prosocijalnih osoba ne objašnjava se odustvom osjećaja straha (kao kod antisocijalnih osoba), nego kombinacijom snažne intrinzične motivacije i čuvstvene stabilnosti. Prosocijalni ljudi osjećaju strah, ali usprkos njemu ustraju u riskantnom ponašanju zbog snažne intrinzične motivacije kako bi postigli ciljeve kojima teže. U tome ustraju zbog svoje čuvstvene stabilnosti koja smanjuje intenzitet straha. Neuroticizam (čuvstvena labilnost) je pak kontraindiciran za ono prosocijalno ponašanje koje je zapriječeno različitim barijerama od kojih su najteže savladive predrasude i interesi antisocijalnih skupina koje ne prežu od uništenja svojih prosocijalnih protivnika. Neurotične su osobe po prirodi plašljive i na socijalne prijetnje pretjerano reagiraju strahom. Uz to se, zbog osjetljivosti vegetativnog živčanog sustava, brzo umaraju pa i zbog toga odustaju.

## 21. "Psihopatija" i odgojivost

Prije navedena istraživanja prosocijalnog i antisocijalnog ponašanja pokazuju da je tzv. psihopatija pretežno genski uvjetovana. **Istraživanjem blizana izračunati su indeksi heritabilnosti pojedinih psihopatskih osobina.** Primjerice, heritabilnost neustrašivosti iznosi 0,54, neempatičnosti (beščutnosti) 0,34, a agresivnosti 0,67 (Larsen i Buss, 2008.). O biološkoj (organskoj) osnovi psihopatije već se dosta zna. To je oslabljena homeostaza središnjeg živčanog sustava koja upućuje na kortikalno upravljanje subkortikalnim mehanizmima pobuđivanja. Osobe s visokim P-rezultatima imaju pojačanu *theta* aktivnost, što je znak slabije pobudljivosti mozga. Utvrđeni su opća fiziološka nereaktivnost živčanog sustava i debalans u funkcioniranju endokrinog sustava psihopata, kao i neki drugi biološki i biokemijski korelati psihopatije (niža razina serotonina i viša razina testosterona). Zbog toga je u psihopata pojačana potreba za snažnim podražajima i senzacijama. Kako nisu pounutрили vrednotu pomaganja i nisu empatični, potrebu za snažnim podražajima skloni su zadovoljavati visokorizičnim aktivnostima i onda kada su kriminalizirane.

**Utvrđene su i značajne rodne razlike u prosječnim rezultatima na P-skali.** Pripadnici muškog spola postižu (u prosjeku) na P-skali dvostruko više rezultate od pripadnica ženskog roda. No još su drastičnije razlike u različitim mjerama stvarnog agresivnog ponašanja, kao što je broj ubojstava i drugih oblika nasilja, gdje je stopa počinjenja kaznenog djela u muškaraca i do deset puta veća nego u žena. Evolucijsko objašnjenje rodni razlika u agresivnosti je sljedeće. Muškarci su agresivniji i dominantniji ponajprije zato jer se moraju izboriti za partnericu, te osvojiti i sačuvati resurse potrebne za preživljavanje partnerice i potomaka, dok žena podiže potomstvo i skrbi se za druge članove proširene obitelji. Zato je muškarac agresivan, a nije sućutan, dok je žena sućutna, suradna i pomažuća. Zato žene preferiraju partnere koji pokazuju sposobnost da steknu određena dobra i usmjere ih prema ženi. Dok majka bezuvjetno neće odbaciti (žensko) dijete, jer ga samo ona ili druge žene koje doje mogu održati na životu, očevi će to u mnogo slučajeva učiniti u društvima u kojima ne smiju imati više od jednog djeteta (ako je prvo dijete žensko) ili ga ne mogu udati bez velikog miraza. Velike rodne razlike u

agresivnosti uzrokovane su dugom evolucijskom poviješću u kojoj su se žene i muškarci suočavali s problemima adaptacije koji su bili različiti. Vjerojatno je najvažniji uzrok veće agresivnosti i okrutnosti muškaraca taj što se muškarci moraju boriti za pristup ženama, odnosno za društveni status i bogatstvo što žene privlače (Promislow, 2003.).

Rodne razlike u agresivnosti nisu uvjetovane samo biološkim naslijeđem (hormonima) nego i rodnim tipiziranjem. Od muškaraca i žena očekuje se ponašanje usklađeno s rodnim stereotipima. Od dječaka i muškaraca očekuje se da budu agresivniji i manje sućutni od djevojaka, odnosno žena. Dakako, u rodnom tipiziranju važnu ulogu ima biološko naslijeđe jer rodno tipiziranje treba pojačati djelovanje biološkog naslijeđa. Pri tome je rodno tipiziranje izrazitije u odgoju dječaka nego u odgoju djevojčica. Roditelji, posebno očevi, manje su tolerantni na "ženskasto" ponašanje svojih sinova nego na muškobanjasto ponašanje svojih kćeri. Rodno tipiziranje izrazitije je u tradicionalnim nego u modernim društvima. Niži rezultati na skalama antisocijalnosti i viši na skalama prosocijalnosti dodatno objašnjavaju prosječno veću odgojivost djevojčica, djevojaka, odnosno odraslih osoba ženskoga roda u odnosu na pripadnike muškog. Individualne razlike u agresivnosti utvrđene su već u djece predškolske dobi.

## **22. Sociokulturalno objašnjenje moralnosti**

Sociokulturalna teorija objašnjava razlike u osobinama prosocijalnosti i antisocijalnosti karakteristikama društvene okoline, tj. moralnim normama određene socijalne zajednice i učenjem socijalnog ponašanja imitacijom modela. U toj interpretaciji altruizam i egoizam uče se nagradama i kaznama, odnosno oponašanjem roditelja i društveno uspješnih pojedinaca. Prema tom stajalištu nema urođenog altruizma, nego se empatički osjećaji uče njihovim nagrađivanjem i oponašanjem prosocijalnog ponašanja modela. Istraživanja su, međutim, pokazala da je utjecaj modela kratkotrajan i situacijski uvjetovan. Naime, ako je promjenom situacije model koji je prije bio uspješan postao neuspješan, prestaje ga se oponašati. Radi se o tome da je i učenje po modelu, zapravo učenje na osnovi nagrada i kazna, ali ne vlastitim, nego tuđim

iskustvom (nagrađen je ili kažnjen model). Prema sociokulturnom tumačenju proizlazi da su prosocijalnost i antisocijalnost nestalne osobine pa se zato ne bi mogle smatrati osobinama ličnosti. Jer za osobine ličnosti bitno je da su stabilne i prediktivne. No, altruizam, odnosno egoizam, stabilne su osobine koje omogućuju predviđanje ponašanja. Sociokulturno objašnjenje altruističnog ponašanja dvojbeno je i zato jer je za altruistično ponašanje karakteristično da nije nagrađivano izvanjskim nagradama, nego, štoviše, može imati negativne posljedice za altruista. Takvi altruisti pak ne mogu postati modelima jer nisu dovoljno "uspješni" u zadovoljavanju primarnih motiva. **Po svemu sudeći, i egoizam i altruizam su kao osobine ličnosti više genski uvjetovani.** Drukčije je, međutim, objašnjenje prosocijalnog i antisocijalnog **ponašanja**.

Prosocijalno je, ali i antisocijalno **ponašanje**, više uvjetovano okolinom jer je ponašanje pod jakim utjecajem situacije (nagrada i kazna). To omogućuje regulaciju socijalnog ponašanja sustavnim nagrađivanjem prosocijalnog i sustavnim kažnjavanjem antisocijalnog ponašanja. U osoba koje nemaju jake antisocijalne tendencije to na duži rok može dovesti i do pounutrenja socijalne norme pomaganja. Dakako, kvaliteta takve izvana unesene moralnosti nije ista kao kvaliteta autonomne moralnosti utemeljene na empatiji. Otkrića vezana uz antisocijalno ponašanje imaju značajne implikacije na praksu odgoja.

**Što osoba na P-skali postiže viši rezultat, to je teže odgojiva.** Ekstremno sebične (antisocijalne) osobe "nepopravljive" su i ustraju na svom antisocijalnom ponašanju usprkos kaznama koje zbog toga trpe. Zbog slabe odgojivosti one se ne resocijaliziraju pa često nakon izdržane kazne recidiviraju. One ne pounutruju društvene vrijednosti, moralno se ne razvijaju poput osoba s niskim rezultatima na P-skali pa ne dostižu više razine moralnog razvoja. Zbog slabije pobudljivosti živčanog sustava teže se čuvstveno uvjetuju i zato teže odgajaju. I prosocijalne osobe s ekstremno niskim P-rezultatima teško mijenjaju svoje prosocijalno ponašanje, makar za njega nisu nagrađene i zbog njega trpe određenu štetu. Politički disidenti u totalitarnim sustavima, aktivisti za zaštitu ljudskih prava i zaštitu okoliša, kao i druge osobe koje su intrinzično zauzete za poboljšanje života zajednice, teško odustaju od svojih vrijednosti i na njima utemeljenom ponašanju, makar ih okolina nastoji "preodgojiti" represivnim mjerama i društvenim isključivanjem.

I izraziti su ekstraverti teško odgojivi. No, u odgojnom pogledu između ekstraverata i osoba s antisocijalnim poremećajem ličnosti postoji znatna razlika. Kao što je rečeno u odjeljku o temperamentu i odgojivosti, ekstraverti se zbog slabije pobudljivosti živčanog sustava i jače reaktivne inhibicije teže uvjetuju od introverata i zato teže odgajaju. Za isti odgojni učinak ekstravert mora proći dugotrajniju i strožu socijalizaciju od introverta. Izraziti ekstraverti mogu biti samopouzdanе i nesavjesne osobe, ali to ne znači da uživaju u tuđoj nevolji i da je namjerno izazivaju. U antisocijalne se pak osobe ne radi samo o otežanom učenju vrijednosti i navika nego i o sklonosti prema nanošenju štete drugim ljudima. Takva osoba svoju potrebu za jakim podražajima zadovoljava uznemiravanjem i zlostavljanjem drugih. Tako se zadovoljava potreba za moći, što je generator agresivnog nehumanog ponašanja.

### 23. Kognitivna teorija moralnog razvoja

Za razliku od sociobiološkog i kulturalnog objašnjenja, kognitivna teorija objašnjava moralni razvoj osobe kognitivnim čimbenicima. U toj teoriji koncept moralnog razvoja operacionaliziran je kao razvoj moralnog rasuđivanja, makar (ne)znanje o kojem ovisi zrelost moralnog rasuđivanja nije isto što i moralnost, odnosno prosocijalnost-antisocijalnost, koja se očituje u moralnom ponašanju. Kognitivno-razvojna perspektiva inspirirana je *Piagetovim* istraživanjem moralnog rasuđivanja djece (Piaget, 1932., 1965.) kojim su utvrđena dva široka stadija moralnog rasuđivanja (stadij heteronomne i stadij autonomne moralnosti). *Piaget* je smatrao kako je za napredak u sekvencionalnom razvoju moralnog rasuđivanja bitan napredak u kognitivnom razvoju pa se zato djeca tek nakon desete godine mogu kognitivno identificirati s drugom djecom i smatrati kako su pri prosuđivanju nečije moralnosti važnije namjere koje motiviraju nečije ponašanje nego što su to posljedice tog ponašanja. *Piagetov* je utemeljiteljski rad sedamdesetih godina zamijenila *Kohlbergova* kognitivna teorija moralnog razvoja, najpopularnija teorija koja nastoji objasniti moralni razvoj (Kohlberg, 1969.).

*Kohlberg* je empirijskim istraživanjem otkrio da postoje tri osnovne razine moralnog razvoja, odnosno šest stadija (po dva unutar svake razine). Pri tome

stadiji moralnog razvoja korespondiraju *Piagetovim* stadijima kognitivnog razvoja. Osnovne razine moralnog razvoja su pretkonvencionalna, konvencionalna i postkonvencionalna razina. **Na pretkonvencionalnoj razini** djeca (i odrasli) prihvaćaju pravila koja su nametnuta izvana, od osoba koje imaju moć kažnjavanja i nagrađivanja, roditelja ili drugih autoriteta. Ponašanje koje je nagrađeno smatra se dobrim, dok se ponašanje koje je kažnjeno smatra lošim. Dakle, ispravnost postupka procjenjuje se prema njegovim posljedicama, a ne prema dobroj ili lošoj namjeri osobe koja se za svoje ponašanje sankcionira. U skladu s tim, dobrom se osobom smatra poslušna osoba. Zlostavljanje koje jači provodi nad slabijim ne smatra se nemoralnim. Na drugom stadiju pretkonvencionalne razine osoba postaje svjesna da i drugi ljudi imaju svoje potrebe, ali ih prihvaća samo ako je njihovo zadovoljavanje uzvraćeno protuuslugom.

**Na konvencionalnoj razini** osoba smatra ispravnim konformirati se s društvenim pisanim i nepisanim pravilima jer smatra da je održavanje društvenog poretka korisno za funkcioniranje društva i njegov napredak. Na trećem stadiju moralnosti pojedinac nastoji biti “dobar” kako bi zadobio naklonost i odobravanje njemu bliskih osoba, kao i osoba s kojima je u neposrednom odnosu. Na četvrtom stadiju pojedinac se ravna prema pravilima što ih propisuje zakon, a koja vrijede za sve pripadnike određene zajednice bez obzira na posljedice za njemu bliske osobe, pa i onda kada primjena pravila ide na njihovu štetu. Osoba na tom stadiju smatra da pred zakonom svi trebaju biti jednaki jer o tome ovisi dobro funkcioniranje poretka.

**Na postkonvencionalnoj razini** rasuđivanje se uzdiže iznad postojećih zakona propitivanjem njihove moralnosti, jer se smatra mogućim da i zakon bude nemoralan ako šteti općem dobru (npr. rasni zakoni). Na zakone se gleda kao na instrumente koji trebaju doprinositi zadovoljavanju ljudskih potreba svih ljudi. Naglašava se važnost kriterija pravednosti za ocjenu moralnosti zakona. Ako je zakon u skladu s individualnim i kolektivnim pravima, svatko ga se treba pridržavati, jer on ljudima donosi više dobra nego kad ne bi postojao. Na najvišem, šestom stadiju, pravednost se određuje s pomoću apstraktnih načela o dobrobiti svih ljudi, tj. o njihovu pravu da zadovoljavaju svoje potrebe, uz uvjet da to ne bude na štetu drugih. Vodeća je vrijednost poštivanje ljudskih prava koja vrijede za sav ljudski rod (u moderniziranoj verziji tog načela vodi se računa i o pravima drugih živih bića koja osjećaju).

Longitudinalna su istraživanja pokazala univerzalnost slijeda stadija razvoja moralnog rasuđivanja, s time da većina ljudi ne dostiže postkonvencionalnu razinu moralnosti. Najviši stadij moralnog rasuđivanja pretpostavlja visoku razinu rasuđivanja koju mogu doseći samo visokoobrazovani pojedinci, osobito oni s filozofskim obrazovanjem (Gibbs, 2003.). Utvrđeno je da je broj godina školovanja značajan prediktor moralnog rasuđivanja. Napredak u rasuđivanju osoba u ranoj odrasloj dobi utvrđen je samo u osoba koje pohađaju fakultet. Iz kognitivne teorije moralnog razvoja proizlazi da se obrazovanjem ujedno i odgaja pa bi se moglo zaključiti da su bili u pravu antički filozofi koji su smatrali da je samo obrazovanje vrlina.

### 23.1. Nedostaci kognitivne teorije moralnog razvoja

**Kohlbergovoj teoriji moralnog razvoja može se ozbiljno prigovoriti zbog više razloga.** U prvom redu zbog toga što moralno rasuđivanje poistovjećuje s moralnom razvijenošću, odnosno moralnošću kao takvom. U skladu s tim na višim bi razinama moralnog rasuđivanja moralno mišljenje i moralno ponašanje trebali biti u visokoj korelaciji. To, međutim, demantira svakodnevno iskustvo. Naime, visokoobrazovana osoba koja se u realnoj životnoj situaciji nađe u moralnoj dilemi u kojoj treba donijeti odluku o tome da li se ponašati u skladu s moralnim načelom i pretrpjeti neku materijalnu ili socijalnu štetu, ili pogaziti načelo i ostvariti neku korist, u pravilu se ponaša oportunistično. Moralno se načelo žrtvuje kako bi se ostvarila određena korist ili izbjegla određena šteta. Pri tome se *kognitivna disonanca* između načela i ponašanja, koja se pri tome javlja, rješava usklađivanjem kognitivne sastavnice s čuvstvenom čime se (ne)moralno ponašanje opravdava (o kognitivnoj disonanci i njezinoj redukciji vidjeti u odjeljku II.16.4. *Kognitivna disonanca*). U tom slučaju dolazi do svojevrsnog poremećaja u moralnom rasuđivanju, što se laički naziva *pristranošću*. Pristranost ima obrambenu funkciju i osobi koja kršenjem norme ostvaruje neku korist omogućuje da na subjektivnoj razini zadrži samopoštovanje i osjećaj moralnog integriteta. Takva osoba i dalje može besprijekorno rasuđivati kada se radi o drugima i situacijama u kojima nije interesno uključena (zbog toga se insistira da osobe koje donose važne društvene odluke ne budu u "sukobu interesa").

Utvrđena je umjerena povezanost moralnog rasuđivanja i moralnog ponašanja osoba u situacijama u kojima ponašanje nema za njih negativne posljedice, a pogotovo ako ima poželjne. Savjesno izvršavaju svoje profesionalne i društvene uloge kada se to od njih očekuje i nagrađuje. Onda kada su štetne posljedice moralnog ponašanja i korisne posljedice nemoralnog ponašanja značajne, zrelo moralno rasuđivanje prestaje djelovati na ponašanje, uz istodoban poremećaj moralnog rasuđivanja kojim se rješava kognitivna disonanca. Time se može objasniti većina egoističnog prosocijalnog i asocijalnog ponašanja. Socijalno ponašanje pak više ovisi o prosocijalnosti ili antisocijalnosti kao osobini ličnosti onda kada se radi o osobama sa snažnom individualnošću. To su osobe koje snažno empatiziraju i osobe s izrazitim antisocijalnim (“psihopatskim”) sklonostima, jer su one više genski nego okolinski uvjetovane. Obrazovanost i kod takvih osoba ima određenu ulogu, ali drugačiju od one na koju je računao *Kohlberg*.

Nesporno je da obrazovanje osposobljava osobu za uspješnije ostvarivanje njezinih ciljeva, tj. vrijednosti kojima u životu teži. No, njihov je izbor pod znatnim djelovanjem sklonosti koje, kako to pokazuje sociobiološka teorija, ovise o genski uvjetovanoj prosocijalnosti – antisocijalnosti. Osoba s dispozicijama za altruistično ponašanje obrazovanjem će se osposobiti za još učinkovitije pomaganje ljudima, dok će osoba s jakim genuinom agresivnošću, obrazovanjem postati još opasnija po svoju okolinu. Humani liječnik može više pomoći ljudima nego humana osoba bez visokog medicinskog obrazovanja. Srećom, za herojska djela često nije potrebna visoka naobrazba pa je ljudska svakodnevica bogata primjerima pomažućeg ponašanja tzv. priprostih ljudi. S druge strane, učinkovitost se antisocijalnog ponašanja sebičnih i antisocijalnih osoba obrazovanjem povećava. U osoba koje nemaju izrazitih prosocijalno-antisocijalnih sklonosti, a takva je većina ljudske populacije, ponašanje je više situacijski uvjetovano.

## **24. Obrazovanje i moralnost – kontroverzni odnos**

Teza o tijesnoj povezanosti obrazovanosti i moralnosti ima široku potporu u općoj javnosti, a osobito u intelektualnim krugovima, što nije teško objasniti,



jer ona pogoduje njihovu društvenom ugledu i utjecaju. Takvo uvjerenje djeluje selektivno na percepciju i interpretaciju njihova ponašanja, čime se ono podržava usprkos kolektivnom i individualnom iskustvu koje to dovodi u sumnju. Pobrojat ćemo samo neke općenito poznate pojave koje govore o tome da obrazovanje i (ne)moralno ponašanje jesu povezani, ali na drukčiji način od povezanosti koja proizlazi iz *Kohlbergove* teorije moralnog razvoja. Neki su od korištenih primjera suvremeni, a neki iz bliže ili dalje prošlosti, što govori o svestremenosti te povezanosti, tj. o njezinoj zakonitosti. Navest ćemo ih polazeći od suvremenih prema povijesno udaljenijima. Kako ne bismo prevelikim brojem primjera zagušili osnovu poruku, ograničit ćemo se samo na neke općenito poznate koje ćemo upotrijebiti za testiranje teze o pozitivnoj (uzročnopsljudičnoj) povezanosti obrazovanosti i moralnosti.

**Obrazovanost financijskih megazločinaca.** Osobe koje su zaljuljale međunarodni financijski sustav, ostvarujući pri tome enormne novčane dobitke i “zavijajući u crno” pripadnike drugih, a na kraju i vlastitih naroda, nisu neobrazovane budale. Štoviše, neki su od njih vrhunski profesionalci. No, njihove kvalifikacije nisu obuzdale njihovu pohlepu za bogatstvom i moći, nego su je pojačale. Zahvaljujući njima osjećali su se sposobnima uspješno izvesti svoje antisocijalne projekte.

**Obrazovanost i tranzicijska moralna kriza.** Zločini obrazovanih nemaju regionalni ni profesionalni karakter, nego imaju velik broj oblika u kojima se pojavljuju. Jedna od situacija koje su omogućile antisocijalno ponašanje velikih razmjera jest politička i gospodarska tranzicija u postkomunističkim zemljama. Njezini su razmjeri toliki da se govori o pravoj moralnoj krizi društva. No do moralne krize u postkomunističkim zemljama nije došlo zbog naglog pada obrazovanosti stanovništva. Štoviše, obrazovna se struktura u tim društvima poboljšava, a vjeronauk je uveden u sve škole. Pretvorbeni kriminal koji se u njima dogodio nije rezultat djelovanja neke nadnaravne sile, nego je projekt koji su osmislili domišljati i dobro obrazovani pojedinci s domoljubnom legitimacijom. Bogatstva koja su stvarale generacije profinjenim su mehanizmima “isisavana” i transferirana na sigurno. Takve operacije ne mogu izvesti osobe skromnog kognitivnog kapaciteta. Razumije se da za takve zamisli ne treba optužiti njihovo obrazovanje, nego njihove vrijednosne preferencije koje

je uz pomoć obrazovanja bilo lakše ostvariti nego bez njega. I u ovom se slučaju potvrđuje da je opasnija i štetnija obrazovana osoba s asocijalnim nagnućem nego antisocijalna osoba bez obrazovanja. Jednako kao što je korisnija prosocijalna osoba koja je obrazovana.

**Obrazovanost ratnih zločinaca.** Neki od najzloglasnijih ratnih zločinaca s područja bivše Jugoslavije kojima se upravo sudi (ili su prije toga umrli) nisu loše obrazovane i neinteligentne osobe. Dio njih su diplomirani pravnici, formalno kvalificirani za razlikovanje “pravog” od “krivog” ponašanja, ali to znane nisu upotrijebili za promicanje općeg dobra ili sprječavanje zločina, nego za minoriziranje svoje krivnje i za optuživanje žrtava. Još su više kvalifikacije onih pripadnika nacionalnih intelektualnih elita koji su zločin projektirali. Uz to, znanstveno-umjetničke organizacije u čijim su redovima djelovali autori genocidnih nacрта, po kojima su politički kolovođe djelovali, diče se da predstavljaju “savjest društva”, i takvo im predstavljanje javnost nije osporila.

Ta pojava nije lokalnog karaktera, već ima povijesnu i međunarodnu dimenziju. Jedan je od velikana filozofske misli u Njemačkoj za vrijeme nacizma ostvario blistavu sveučilišnu karijeru denuncirajući svoje kolege Židove i nudeći svoje intelektualne usluge nacističkom vođi radi poboljšanja njegova genocidnog projekta. Na suđenju u Nürnbergu Hitlerov je pak zamjenik, i od njega proglašeni nasljednik, pokazao zavidnu razinu inteligencije i znanja, i nimalo kajanja. A zašto i bi kada je u velike većine njegova naroda “veliki vođa” bio omiljena osoba čak i pri kraju izgubljenog rata. Znameniti norveški književnik, dobitnik Nobelove nagrade, također je bio vatreni zagovornik nacističke doktrine. S druge strane, njegov kolega i njemački nobelovac, napustio je zbog nacizma svoju domovinu i uložio svoj autoritet i sposobnosti u raskrinkavanje nacističkog projekta, i nikada se nije vratio u Njemačku. Njihova vrhunska nadarenost i naobrazba jednome je poslužila za društvenu promociju preko leševa nevinih, dok je drugome služila u pokušaju da se to spriječi. Usprkos takvim činjenicama prevladava stajalište da su intelektualci gotovo bezuvjetno moralne osobe, a intelektualne elite ujedno i moralne elite (s obzirom na to trebalo bi biti nezamislivo da na sveučilištima ima korupcije, spolnog uznemiravanja ili drugih zloporaba).

**Obrazovanost i klasna eksploatacija te seksualna diskriminacija.** Samoprolašavanje moralne nadmoćnosti pojedinih obrazovanih staleža i

organizacija ima dugu tradiciju. Feudalno plemstvo, svakako obrazovanije od svojih podanika, smatralo se moralno nadmoćnim kmetstvu, jer su po definiciji plemići plemeniti, što znači da su, za razliku od običnog puka, skloni plemenitom, tj. prosocijalnom, pomažućem ponašanju (materijalni dokaz njihove različitosti od ostalih “neplemenitih” članova društva bila je postulirana razlika u boji krvi koja kola njihovim žilama). Na temelju toga je proizlazila njihova predodređenost i njihovo moralno pravo da čuvaju postojeći poredak, pa i po cijenu prolijevanja krvi onih kojima je on bio nepodnošljiv. Crkva pak, kao organizacija neupitno moralno nadmoćna svima ostalima, takvu pacifikaciju dodatno je legitimirala moralnom osudom buntovnika. To je mogla jer je odavno zadobila i uspjela sačuvati status moralnog arbitra u sukobima u vezi s vlasništvom i drugim pravima. Moralna neupitnost njezine nedemokratske konstitucije i seksističkog ustroja ima i opću simboličku vrijednost – dokazom je da njezina moralnost ničim ne može biti dovedena u pitanje, te da je svećenički poziv bezuvjetno (vele)častan. Visoka obrazovanost svećenstva mogla je samo doprinijeti imidžu moralnih arbitara.

**O kvaliteti veze između obrazovanja i moralnosti ima i drugih masovnih povijesnih dokaza.** Jedan od onih s velikom tradicijom jest fenomen ropstva. Ropstvo je danas u razvijenim zemljama kažnjivo i izaziva jednodušnu moralnu osudu. No nije uvijek bilo tako i ropstvo je bilo rasprostranjeno čak u kolijevkama starovijeke i novovijeke demokracije. No, za to su obrazovani robovlasnici uvijek imali dovoljno moralnog opravdanja. Tako se u antičkoj Ateni robovima odričala pripadnost ljudskom rodu (robovi su imali status oruđa), a robovi nisu bili smatrani ljudima ni u južnim državama SAD-a u kojima se, prema Ustavu, svi ljudi rađaju slobodni i s pravom na sreću. Obrazovanje robovlasnika bilo je znakovito veće od obrazovanosti robova. Robovlasnička klasa konfederalnih država bila je toliko uvjerena u moralnost robovlasničkog odnosa da su njezini pripadnici abolicionističke namjere američkog Sjevera doživljavali duboko nemoralnima i vrijednima svakog otpora. Ni prosvijećeni bijelci u Južnoafričkoj Republici ne bi ukinuli rasnu segregaciju (ukinuta je tek 1990. godine) bez međunarodnih sankcija.

**Seksualno ropstvo** u reduciranim oblicima i dalje perzistira čak i u razvijenim zemljama u kojima se moralno legitimira kao jedna od “bračnih

dužnosti". O tome je dovoljno ne samo napisano nego i politički artikulirano preko pokreta za rodnom ravnopravnošću koja ni danas nije ostvarena. Ona pak ženska prava koja su bila ostvarena, nisu bila rezultat muškog prosvjetljenja (uz časne iznimke), nego ojačane pregovaračke pozicije žena do koje je došlo kao posljedica industrijske revolucije i radnih postignuća žena koje su zamijenile svoje muževe i sinove koji su krvarili na bojišnicama svjetskih ratova. Jednako kao što kmetstvo nije ukinuto prosvjetljenjem plemstva i svećenstva da ne krši ljudska prava kmetova, nego razvojem manufakture koja je tražila slobodnu radnu snagu.

### **Bezuvjetno poštenje znanstvenika – mit ili stvarnost**

Ako je znanje vrlina što nas moralno uzdiže, jesu li nemoralna vremena, s obzirom na porast znanstvenoga znanja, barem u znanstvenoj zajednici, iza nas? Jesu li znanstvena otkrića o velikim, za čitave narode pa i čovječanstvo važnim problemima, kao što su oni o rizicima koji proizlaze iz korištenja nuklearne energije, o neškodljivosti, odnosno korisnosti nekih lijekova, genetski modificirane hrane, o djelovanju industrijskih i drugih projekata na okoliš, istinita? Prema stajalištu da znanje doprinosi moralnosti, morala bi biti. Tko će, ako ne znanstvenici, biti nekorumpirani akteri u donošenju tako važnih odluka o kojima ovisi zdravlje ljudi i stanje okoliša. Uostalom, na znanstveno poštenje obavezuje ih etički kodeks struke kojoj pripadaju. Znanstvenici koji vode velike projekte, s obzirom na procedure utvrđivanja njihove izvrsnosti, trebali bi uistinu biti jamcima istinitosti i vjerodostojnosti zaključaka istraživanja i preporuka za primjenu u praksi koje iz njih proizlaze.

No, izgleda da tomu baš i nije tako. To se vidi već iz nekih općenito poznatih primjera u genetičkom inženjerstvu u poljoprivredi i farmaceutskoj industriji u kojima se ostvaruju veliki novčani dobitci. Naime, među samim je znanstvenicima u tim područjima istraživanja i proizvodnje došlo do podjele na one koji svojim istraživanjima podupiru interese korporacija i na one koji u ime etičkih načela upozoravaju javnost na moguće opasnosti. Dok prvi uživaju materijalne i nematerijalne koristi, drugi su ušutkivani i izvrgnuti zlostavljanju u vidu isključivanja iz unosnih projekata koje naručuju i financiraju moćne biotech-korporacije kombiniranog s izostankom potpore od znanstvenih i strukovnih udruga čiji su članovi. To vodi gubitku znanstvenog ugleda i integriteta neovisnih istraživača, što je za etičnog znanstvenika najveća moguća kazna. Izgleda da su i sami regulatorni sustavi koji

odobravaju namirnice i lijekove korumpirani, a što bez korupcijskog sudjelovanja pojedinih znanstvenika ne bi bilo moguće. Indikacije o tome proizlaze već iz povezanosti istraživačkog sektora, korporacija, tijela koja donose odluke o ispravnosti lijekova i namirnica te nadzornih odbora koji to kontroliraju, što se vidi po istim imenima koja se ponavljaju u tim tijelima, a trebala bi jamčiti objektivnost njihovih zaključaka. Ta se pojava, inače, jednostavno naziva "sukobom interesa".

**Može se zaključiti da moralni učinak obrazovanja ovisi o vrijednosnoj usmjerenosti osobe, pri čemu je moralna usmjerenost genski i kulturalno uvjetovana.** Zato obrazovanje samo za sebe nema uvijek onaj moralni potencijal koji smo mu skloni pripisati. Ono olakšava ostvarivanje individualnih moralnih preferencija koje su nastale međudjelovanjem moralnih sklonosti i socijalizacije koju proizvodi društveni kontekst. Zato obrazovanje doprinosi moralnom razvoju društva u međudjelovanju s tipom raspodjele ugodnih i neugodnih posljedica društvenog ponašanja koje generira proces izvanodgojne socijalizacije, a ona se ostvaruje iskustvenim učenjem. Zato, ako se raspodjelom posljedica ne sankcionira društveno štetno ponašanje, obrazovanje sâmo neće doprinijeti njegovu zaustavljanju. Ako je pak sustav raspodjela nagrada i kazni takav da se njime sustavno nagrađuje ponašanje koje doprinosi općem dobru, a sistematski kažnjava ponašanje koje društvenu dobrobit smanjuje, obrazovanje će snažno djelovati na prosocijalno ponašanje i povećati njegove učinke.

O mogućem djelovanju obrazovanja na društveno ponašanje govore i podaci dobiveni istraživanjima o odnosu obrazovanja i društvenih sukoba. **Suvremena sociološka i politološka istraživanja potvrđuju postojanje ambivalentnog mirotvornog, odnosno konfliktnog potencijala obrazovanja.** Ta istraživanja dovode do iznenađujućih otkrića o negativnom potencijalu obrazovanja u smislu doprinosa obrazovanja pojačavanju intenziteta sukoba, a ne samo kao sredstva postkonfliktna rekonstrukcije i razvoja (Paulson, 2011.). Društvene se elite, pogotovo u razdobljima društvene nestabilnosti, bore za nadzor nad obrazovanjem kako bi njegov potencijal iskoristile za jačanje svojega položaja i ostvarivanje svojih interesa, bez obzira na kolateralne društvene štete. U demokratskom društvu, osobito nakon konfliktnog razdoblja, obrazovanje ima znatnu ulogu u izgradnji mirotvorstva i jačanju svijesti o potrebi oprosta i izgradnji uzajamnog povjerenja i razvoja.

## 25. Kakvo je učenje moralno najdjelotvornije?

**Zrelost moralnog rasuđivanja povezana je s učenjem. Ali s kakvim učenjem najviše?** Kao što je poznato, učenje može biti organizirano i namjerno, ali i neorganizirano, odnosno nenamjerno. Prvi oblik učenja nazivamo edukacijom, što je pojam koji obuhvaća obrazovanje i odgajanje, dok je nenamjerno učenje iskustveno učenje. Organizirano učenje (edukacija) provodi se s pomoću tri različita oblika koji se razlikuju prema stupnju organiziranosti. To su: formalno obrazovanje (školovanje), neformalno obrazovanje i samoo-brazovanje. Učenje afektivnih sadržaja (vrijednosti, stavova i navika) provodi se socijalizacijom koja može biti organizirana i ostvaruje se odgojem ili izvanodgojnim iskustvenim učenjem (podrobnije o socijalizaciji vidjeti u odjeljku I.1. *Što je edukacija - obrazovanje i odgajanje*).

*Kohlbergova* kognitivna teorija moralnog razvoja temelji se na povezanosti između formalnog obrazovanja (školovanja) i moralnog rasuđivanja, čime reducira obje varijable čiji odnos istražuje. Učenje poistovjećuje sa školovanjem, a moralni razvoj s moralnim rasuđivanjem. Obje su redukcije neopravdane. Školovanje je samo jedan oblik cjeloživotnog učenja, dok je moralno rasuđivanje samo jedan od čimbenika moralnosti, odnosno moralnog ponašanja. Afektivno učenje traje cijeli život i više se ostvaruje iskustvenim učenjem nego školovanjem. Zato **na moralnost i moralno ponašanje više djeluje iskustveno učenje nego školovanje**. Iskustveno se učenje sastoji u čuvstvenom instrumentalnom uvjetovanju kojim se čuvstvena reakcija izaziva neposredno. Školovanjem se pak ponajprije djeluje na kognitivnu sastavnicu sadržaja učenja koja ne proizvodi čuvstvenu sastavnicu onako uspješno kao što je uspješno izaziva čuvstveno uvjetovanje. Vrijednosti, stavovi i navike mogu se smatrati naučenima tek onda kada je usvojena (pounutrena) čuvstvena i ponašajna, a ne kognitivna sastavnica. Oni koji krše zakon i nepisane društvene norme uglavnom to ne čine zbog neznanja. Oni znaju, ali neće.

**Izvanodgojna socijalizacija djeluje i na samo moralno rasuđivanje.** Čimbenici izvanodgojne socijalizacije su sve ono o čemu u nekoj mjeri ovisi zadovoljavanje potreba, odnosno ostvarivanje važnih ciljeva (vrijednosti) pojedinca i različitih kolektiviteta. Drugim riječima, to je ukupan društveni,

politički, kulturni i prirodni kontekst. Kako je izvanodgojna socijalizacija jača od odgoja, ona može lako poništiti eventualne socijalizacijske učinke školovanja pa je to dodatno objašnjenje male povezanosti obrazovanja i moralnosti, odnosno moralnog ponašanja. Izvanodgojna socijalizacija djeluje ne samo na moralnost i na ponašanje nego i na samo moralno rasuđivanje. Ono je tijesno povezano s dominantnom kulturom u kojoj osoba odrasta i živi. Moralno je rasuđivanje naprednije u kulturama u kojima su uspostavljene institucije demokratskog društva, u društvima u kojima je na djelu vladavina prava i pojedinac je više uključen u rad društvenih institucija, i tamo gdje se više poštuju ljudska prava. U kolektivističkim društvima (uključujući i seoska društva) ljudi su više usmjereni na druge ljude nego u individualističkim društvima pa se u prvima moralno odgovornom smatra i zajednica, a ne samo pojedinac (često u nas čujemo kako je za antisocijalno ponašanje pojedinca krivo čitavo društvo), dok u drugima teret odgovornosti preuzima pojedinac, što ga tjera na izoštravanje vlastitih moralnih prosudbi. Može se s tim u vezi postaviti pitanje koliko su stadiji moralnog rasuđivanja kulturalno uvjetovani, a u kojoj su mjeri univerzalni. Čini se da stadiji moralnog rasuđivanja više odražavaju moralno razmišljanje u zapadnim društvima koja su više individualistična pa više naglašavaju individualna prava i odgovornost.

## Literatura

- Ackerman, P. L.** (1987). Individual differences in skill learning: An integration of psychometric and information processing perspectives. *Psychological Bulletin*, 102, 1, 3-27.
- Alderfer, C. P.** (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142-175.
- Anić, V.** (1991). Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber.
- Bahtijarević-Šiber, F.** (1999). Management ljudskih potencijala. Zagreb: Golden marketing.
- Bandura, A.** (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Berk, L. E.** (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Jastrebarsko: Naklada Slap. (naslov izvornika: Berk, L. E., 2004. *Development through the Lifespan*, 3rd. ed. Upper Saddle River: Pearson Education, Allyn and Bacon.)
- Brezinka, W.** (2008). Uspon i kriza znanstvene pedagogije. *Analiza povijest odgoja*. Zagreb: Hrvatski školski muzej, 7-21.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A.** (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner, R.M. (eds.), *Handbook of child psychology: vol. 1. Theoretical models of human development*, 535-584. New York: Wiley.
- Case, R., Griffin, S. & Kelly, W.M.** (2001). Socioeconomic differences in children's early cognitive development and their readiness for schooling. In S.L. Goldbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early education*, 37-63. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clarke, A. M., Clarke, A. D. B.** (1976). Early Experience: Myth and Evidence. New York: The Free Press.
- Clarke-Stewart, A., Perlmutter, M., Friedman, S.** (1988). Lifelong Human Development. New York: John Wiley & Sons.
- Costa, P. T., McCrae, R. R.** (1995). Solid ground in the wetlands of personality: A reply to Block. *Psychological Bulletin*, 117, 216-220.
- Cronbach, L. J., Snow, R. E.** (1977). Aptitude and instructional methods: Handbook for research on interactions. New York: Irvington.
- Delors, J.** (1998). Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika, J. Delors, Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO. 1996.).



- Ellis, L., Bonin, S. L.** (2003). Genetics and occupation-related preferences. *Personality and Individual Differences*, 35, 929-937.
- Eysenck, H. J.** (1977). *Crime and Personality*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Eysenck, H. J.** (1981). *A Model of Personality*. New York: Springer Verlag.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S.B.G.** (1994). Priručnik za Eysenckove skale ličnosti (EPS – odrasli). Jastrebarsko: "Naklada Slap".
- Feldman, M. P.** (1978). *Criminal Behavior – A Psychological Analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Freund, A. M., Baltes, P.B.** (2000). The orchestration of selection, optimization and compensation. U: Perrig, W. J., Grob, A. (ed.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness*, 35-58. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Fulgosi, A.** (1994). *Biološke osnove osobina ličnosti: Uvod u prirodoslovnu psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gagné, R. M.** (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., Wager, W. W.** (1988). *Principles of Instructional Design*. Forth Worth, Chicago, San Francisco, Philadelphia, Montreal, Toronto, London, Sydney, Tokyo: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gibbs, J. C.** (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goldberg, L. R., Saucier, G.** (1995). So what do you propose we use instead? A reply to Block. *Psychological Bulletin*, 117, 221-225.
- Gottlieb, G.** (2000). Environmental and behavioral influences on gene activity. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 93-97.
- Harlow, H. F.** (1953). Mice, monkeys, men, and motives. *Psychological Review*, 60, 23-32.
- Hebb, D.** (1972). *A Textbook of Psychology*. Toronto: Saunders.
- Horn, J. L.** (1982). The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. In F.I. Craik and S. Trehub (eds.), *Aging and cognitive processes*. New York: Plenum, 237-278.

- Howieson, N.** (1981). A longitudinal study of creativity 1965-1975. *Journal of Creative Behavior*, 1, 5, 2, 117-134.
- Jensen, A. R.** (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Knox, A. B.** (1977). Adult development and learning: A Handbook on Individual Growth and Competence in the Adult Years for Education and the Helping Professions. San Francisco: CA.: Jossey Bass.
- Kohlberg, L.** (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (ed.) *Handbook of socialization theory and research*, 347-480. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L.** (1972). A cognitive-developmental approach to moral education. *The Humanist*. November-December, 13-16.
- Kvašćev, R.** (1983). Razvijanje kreativnog ponašanja ličnosti. Sarajevo: Svjetlost.
- Larsen, R. J., Buss, D.M.** (2008). Psihologija ličnosti: područja znanja o ljudskoj prirodi. Jastrebarsko: Naklada Slap. (Naslov izvornika: Larsen, R. J., Buss, D. M. *Personality Psychology: Domains of Knowledge about Human Nature*, 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2005.).
- Mansfield, R. S., Busse, T. V. Krepelka, E. J.** (1978). The Effectiveness of Creativity Training. *Review of Educational Research*, 48, 4, 517-536.
- Maslow, A. H.** (1987). Motivation and personality. New York: Harper & Row. (Izvorni rad objavljen 1954.).
- Mason, A., Blankenship, V.** (1987). Power and affiliation motivation, stress, and abuse in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 203-210.
- McAdams, D. P.** (1990). Motives. In V. Derlega, B. Winstead, W. Jones (eds.), *Contemporary research in personality*, 175-204. Chicago: Nelson-Hall. (prema Larsen i Buss, 2008).
- McClelland, D. C.** (1982). The need for power, sympathetic activation, and illness. *Motivation & Emotion*, 6, 31-41.
- McClelland, D. C.** (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 812-825.

- McGue, M. i Christensen, K.** (2002). The heritability of level and rate-of-change in cognitive functioning in Danish twins aged 70 years and older. *Experimental Aging Research*, 28, 435-451.
- Murray, H. A.** (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press. (prema Larsen i Buss, 2008.).
- OECD** (1998). Human Capital Investment – An International Comparison. Paris.
- Paulson, J.** (ed.), (2011). Education, Conflict and Development. Oxford, UK.: Symposium Books Ltd.
- Pavelić, K.** (2004). Čuda moderne medicine: nadanja i strepnje. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Piaget, J.** (1950). The psychology of intelligence. New York: International Universities Press.
- Piaget, J.** (1965). The moral judgment of the child. New York: Free Press (originalni rad je objavljen 1932.).
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., McGuffin, P.** (2001). Behavioral genetics (4th. ed.). New York: Worth Publishers.
- Promislow, D.** (2003). Mate choice, sexual conflict, and evolution of senescence. *Behavior Genetics*, 33, 191-201.
- Raboteg Šarić, Z.** (1995). Psihologija altruizma. Zagreb: Alinea.
- Renzulli, J. S.** (1978). What makes giftednes? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 3.
- Rogers, C. R.** (1970). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.
- Rose, L. H., Lin, H.** (1984). A metaanalysis of long-term creativity training programs. *Journal of Creative Behavior*, 18, 1, 11-22.
- Rowe, D. C.** (1994). The limits of family influence: Genes, experience, and behavior. New York: Guilford.
- Rushton, J. P.** (1987). Evolution, altruism and genetic similarity theory. *Mankind Quarterly*, 27, 379-396.
- Rushton, J. P., Fulker, D W., Neale, M C., Nias, D K. B., Eysenck, H. J.** (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1192-1198.

- Scarr, S.** (1997). Behavior-genetic and socialization theories of intelligence: Truce and reconciliation. In R.J. Sternberg (ed.) *Intelligence, heredity, and Environment*, 3-41. New York: Cambridge University Press.
- Scarr-Salapatek, S.** (1975). Genetics and the development of intelligence. In Horowitz, F.D. (ed.) *Review of Child Development Research*, 4, 1-57. Chicago: University of Chicago Press.
- Staub, E.** (1978). Positive Social Behavior and Morality: Social and Personal Influences. New York: Academic Press.
- Torrance, E. P.** (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of creative Behavior*, 6, 2, 114-143.
- Widiger, T. A.** (2000). Personality disorders in the 21st century. *Journal of Personality Disorders*, 14, 3-14.
- Winter, D. G.** (1973). The power motive. New York: Free Press.
- Zarevski, P.** (1994). Psihologija pamćenja i učenja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Žužul, M.** (1989). Agresivno ponašanje: psihologijska analiza. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.

### III. OBRAZOVANJE I RAZVOJ DRUŠTVA

U poglavlju o ciljevima obrazovanja prikazana je njihova podjela na “unutarnje” i “vanjske”. Unutarnji su ciljevi kognitivne i afektivne promjene osobe koje su rezultat organiziranog učenja. To su različite vrste znanja i vještina, vrijednosti, stavovi i navike koje osposobljavanju osobu za obavljanje raznih zadataka u odrasloj dobi: političkih, socijalnih u najširem značenju te riječi, kulturnih i ekoloških, a sve s ciljem trajnog održivog razvoja i unaprjeđivanja kvalitete života. Dakako, to su zadaci za koje ljude treba osposobiti za život u suvremenom razvijenom svijetu. U društvima drugačijeg tipa, s obzirom na dijalektičan odnos obrazovanja i pojedinih društvenih podsustava, i zahtjevi društva u odnosu na obrazovanje također su drugačiji (o tome je detaljnije bilo riječi u odjeljku I.9. *Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava*). No bez obzira na društvene razlike koje proizvode razlike u obrazovanju, vanjske ciljeve obrazovanja možemo definirati kao željene učinke obrazovanja na gospodarstvo, politiku, kulturu i prirodnu okolinu (koji su rezultat promijenjenog ponašanja ljudi do kojeg je došlo pod utjecajem obrazovanja).

**Unutarnji i vanjski ciljevi obrazovanja su međusobno uvjetovani.** Unutarnji se ciljevi obrazovanja (potrebna znanja, vještine, vrijednosti, stavovi i navike) uglavnom izvode iz promjenljivih zahtjeva okoline. Vanjski se pak ciljevi ne mogu ostvariti ako nisu postignuti unutarnji. No i kada su unutarnji ciljevi ostvareni, vanjski mogu izostati ako se obrazovani ljudi u okolini obrazovanja suboptimalno koriste. Ako (kvalitetni) izlazi iz obrazovanja, zbog nemoći gospodarstva i drugih dijelova društva da zaposli obrazovane ljude i/ili niskog sociokulturnog kapitala društva, ostaju neiskorišteni, vanjska djelotvornost obrazovanja je niska pa ulaganja u obrazovanje mogu na kraći rok biti ekonomski i socijalno neisplativa.

Brojna su istraživanja koja su nastojala utvrditi doprinos obrazovanja ekonomskom, političkom i kulturnom razvoju. Pokušat ćemo sažeto prikazati njihove glavne rezultate, kao i najvažnija međudjelovanja između različitih aspekata društvenog razvoja. Nakon toga ćemo u posebnim odjeljcima prikazati koncepte o ljudskom i sociokulturnom kapitalu s pomoću kojih se veći dio razvojnih fenomena može objasniti.

## 1. Obrazovanje i gospodarski razvoj

**Gospodarska se razvijenost najčešće definira s pomoću bruto društvenog proizvoda po stanovniku, a gospodarski rast s pomoću stope rasta bruto domaćeg proizvoda po stanovniku.** Odnos između obrazovanja i gospodarskog razvoja dospio je u središte obrazovne, ekonomske i političke pozornosti tijekom pedesetih godina prošlog stoljeća. Stajališta su se o tome mijenjala od krajnje optimističnih (pedesetih godina prošlog stoljeća) do pesimističnih, odnosno uvjetno optimističnih tijekom devedesetih. Dok se taj odnos u početku simplificirao na taj način da se smatralo da je svako ulaganje u obrazovanje isplativo, danas je izvjesno da je on veoma složen i ovisan o mnogo društvenih i prirodnih okolnosti.

Obrazovanje kao nezavisna i gospodarski razvoj kao zavisna varijabla jesu kompleksne pojave pa ih je potrebno operacionalizirati. Obrazovanje, kao što je u uvodnom poglavlju rečeno, može biti formalno (školovanje), neformalno i informalno. S obzirom na područja može se podijeliti na profesionalno i neprofesionalno. Gospodarski razvoj se pak definira kao porast uspješnosti gospodarstva neke zemlje. U većini analiza odnosa između obrazovanja i gospodarstva istražuje se odnos primarnog, sekundarnog i tercijarnog formalnog obrazovanja (školovanja) i stope rasta bruto društvenog proizvoda (Psacharopoulos, 1985.). Kako se radne i ostale kompetencije stječu cijeloga života neformalnim obrazovanjem i iskustvenim učenjem, bilo bi potrebno konstruirati agregatnu mjeru obrazovanosti stečene različitim oblicima cjeloživotnog učenja. Budući da ona ne postoji, **ekonomski je doprinos obrazovanja, reduciranog na školovanje, vjerojatno podcijenjen.** Indikatori obrazovanosti, osim godina školovanja, trebali bi biti dopunjeni barem mjerama osposobljenosti koja je stečena u radnim organizacijama.

**Povrat ulaganja u ljudski kapital pozitivan je na mikro (individualnoj) i makro (društvenoj) razini.** Individualni povrat u EU zemljama mjeren povećanjem plaća iznosi prosječno 6,5% za svaku dodatnu godinu školovanja. Prosječni makroekonomski povrat u vidu agregiranog porasta produktivnosti iznosi 5%. Dodatni povrat može se očekivati zbog bržih tehnoloških promjena i povećane socijalne kohezije koja je rezultat obrazovanja (Bosh,

2005.). Podaci se odnose samo na povrat ulaganja u školovanje, a ne i u neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih. Pri tome visina povrata ovisi o stupnju reguliranosti tržišta rada. U skandinavskim zemljama s manje fleksibiliziranim tržištem rada povrat iznosi oko 4%, dok u Velikoj Britaniji iznosi 12%. U dereguliranim tržištima povezanost je plaća s individualnom produktivnošću veća (EU, 2003.).

**Javni izdaci za obrazovanje u razvijenim zemljama rastu. Oni rastu zbog povećanog obuhvata učenika poslijeobveznim obrazovanjem, kao i zbog povećanih izdvajanja po učeniku** (zbog poboljšanja pedagoškog standarda). Istraživanja pokazuju da povećana izdvajanja po učeniku doprinose izlazima i ishodima iz sustava, ali da je povezanost daleko od potpune. Djelotvornost ulaganja ovisi o količini i kvaliteti drugih ulaza i resursa u sustavu, kao što su kvaliteta poučavanja, organizacija škole i obiteljska potpora (Hanushek i Kimko, 2000., Gundlach, Wossmann i Gmelim, 2000.). Postoje indicije da se povrat od ulaganja u obrazovanja u razvijenim zemljama smanjuje, što ne znači da nisu i dalje isplativa. Pri tome je veća isplativost investicija u smanjivanje osipanja u osnovnom i srednjem obrazovanju od isplativosti povećanog ulaganja po učeniku (Betts i Roemer, 1998.).

Ekonomska isplativost obrazovanja ovisi i o usklađenosti zahtjeva gospodarstva i obrazovnih izlaza, odnosno obrazovne produkcije po zanimanjima i stupnjevima obrazovanja, kao i o kvaliteti obrazovnih ishoda. Kao što je poznato, moguće su velike strukturne neusklađenosti između obrazovne produkcije i zahtjeva tržišta rada, što se očituju u istodobnom postojanju deficitarnih i suficitarnih zanimanja. One smanjuju isplativost obrazovnih investicija. Zbog brzih tehnoloških promjena mijenjaju se i zahtjevi u pogledu potrebnih znanja i vještina unutar određenih zanimanja pa je moguće da stečena znanja i vještine završenih učenika i studenata ne odgovaraju zahtjevima pojedinih zanimanja, zbog čega su gospodarstvenici nezadovoljni kompetencijama stečenim školovanjem. To je problem koji se ne može riješiti samo čvršćim povezivanjem gospodarstva i obrazovanja nego intenziviranjem neformalnog obrazovanja unutar samih kompanija. S druge strane, posljednjih se desetljeća u SAD-u i nekim europskim zemljama pojavljuje fenomen tzv. preobrazovanosti ili inflacije kvalifikacija (*qualifications*

*inflation*). S tim u vezi neki analitičari obrazovanja postavljaju hipotezu o širenju pojave preobrazovanosti, što s gledišta gospodarske isplativosti ne bi bilo poželjno (Hartog, 1997; Green, McIntosh i Vignoles, 1999.). To se pogotovo odnosi na “inflaciju” visokih kvalifikacija u društvenim znanostima, a na štetu postotka studenata koji studiraju prirodoslovlje i tehničke znanosti. Pri interpretaciji “preobrazovanosti” treba, međutim, biti oprezan jer obrazovanje, pogotovo visoko obrazovanje u području društvenih i humanističkih znanosti, proizvodi i izvanekonomske učinke na društveni razvoj i kvalitetu života kao takvu. Zbog povezanosti gospodarstva s drugim društvenim podsustavima, humanističko i društveno obrazovanje proizvodi i ekonomske nuzučinke. Postignute visoke kvalifikacije u području društvenog obrazovanja jesu indikator intelektualnih sposobnosti velike transferne vrijednosti, a vrijednosti koje generira društveno obrazovanje može doprinijeti promoviranju društveno odgovornog gospodarstva.

Provedeno je mnogo istraživanja o **isplativosti smanjivanja veličine razrednog odjela, odnosno isplativosti smanjivanja omjera između broja učenika i učitelja**. Pitanje je, naime, hoće li povećani izdaci do kojih dolazi kada se smanji veličina razrednog odjela biti kompenzirani manjim osipanjem učenika tijekom školovanja i povećanom kvalitetom ishoda. Istraživanja u OECD zemljama pokazuju da se smanjivanjem razreda dobiva nešto na kvaliteti obrazovnih ishoda, ali ostaje otvoreno pitanje ne bi li se isti ili čak bolji rezultati postigli preusmjeravanjem sredstava u druge resurse o kojima ovisi kvaliteta nastave, npr. u osposobljavanje učitelja. Odgovori na ta pitanja nisu jednoznačni, jer isplativost smanjivanja veličine razreda ovisi o dobi učenika, vrsti programa, primijenjenim metodama poučavanja i drugim čimbenicima djelotvornosti nastave. Općenito se može reći da su za učenike niže životne dobi (za djecu u vrtićkoj dobi i u primarnom obrazovanju) manje obrazovne skupine bolje jer omogućuju veći stupanj individualizacije nastave. Također, izvođenje praktične nastave pokazivanjem, eksperimentiranjem i vježbanjem zahtijeva manje skupine od izvođenja teorijske nastave primjenom metode predavanja. Daljnja su istraživanja potrebna kako bi se došlo do pouzdanijih rezultata koji se tiču cijene koštanja, odnosno isplativosti poboljšanja pojedinih elemenata pedagoškog standarda.



**Velika je isplativost neformalnog obrazovanja i informalnog učenja, odnosno samoobrazovanja odraslih.** Zbog toga poduzeća ulažu znatna sredstva u kontinuirano obrazovanje svojih zaposlenika. Oko 40% zaposlenih u OECD zemljama godišnje je obuhvaćeno nekim oblikom neformalnog obrazovanja. Taj postotak opada kod zaposlenika starijih od 50 godina, jer se u starijih zaposlenika smanjuje vrijeme potrebno za povrat ulaganja. Cjeloživotnim učenjem odraslih povećava se njihova zapošljivost i smanjuje vjerojatnost njihova isključivanja s tržišta rada. Starenjem stanovništva razvijenih zemalja raste potreba za njihovim trajnim osposobljavanjem i usavršavanjem. No, usprkos dokazima o isplativosti obrazovanja zaposlenih, ono je podinvestirano, što je svojevrsni paradoks (*human-capital paradox*). On se objašnjava time što ulaganja prethode koristima od njih i što su ulaganja mjerljiva, dok je povrat i moguća korist od ulaganja odgođena i nije direktno mjerljiva, pa se može smatrati rizičnom.

Cjeloživotno učenje postala je vrlo popularna sintagma čije propagiranje ponekad nije realistično. Mnogi njegovi zagovaratelji pretjeruju kad govore o njegovim prednostima koje proizlaze iz činjenice da školovanje u djetinjstvu i mladenaštvu uistinu ne može pripremiti osobu za sve potrebe u (nepoznatoj) budućnosti, zbog čega dio znanja stečenih u školi ili uopće nije funkcionalan ili brzo zastarijeva. Na tome izrasta mit o svemoći cjeloživotnog učenja, što smanjuje racionalnost rasprave o suvremenoj obrazovnoj politici utemeljenoj na konceptu cjeloživotnog učenja. Mit o svemoći cjeloživotnog obrazovanja očituje se u sljedećim tvrdnjama koje su dvojbene (Abramovitz, 1996.).

**Netočno je da se poluživot svih znanja i vještina smanjuje** (poluživot nekog znanja je vrijeme u kojem 50% određenih informacija zastarijeva). Stvarno se smanjuje poluživot samo specifičnih profesionalnih i socijalnih vještina, dok temeljna znanja, kao što su znanje jezika i matematike, ne zastarijevaju. Na duži rok “zastarijevaju”, tj. mijenjaju se i afektivne osobine, kao što su specifični stavovi i navike, ali je njihov “poluživot” znatno duži.

**Netočno je da svi ljudi trebaju biti spremni promijeniti zanimanje više puta tijekom radnog vijeka.** Tijekom života češće se mijenjaju zanimanja male složenosti, dok se profesije mijenjaju samo iznimno. Profesionalna je mobilnost prisutna u svim zanimanjima, no ona se u složenima očituje u

promjeni radnog mjesta, djelomičnoj prekvalifikaciji i trajnom usavršavanju. Kvalitetno temeljno opće i profesionalno obrazovanje osposobljava osobu da se uspješno nosi s promjenljivim zahtjevima tržišta rada i promjenama sadržaja rada unutar istog zanimanja.

**Netočno je da su tehnološke promjene tako brze i radikalne da izobrazba koja se temelji na širokom strukovnom kurikulumu nema smisla,** jer se profesionalna readaptacija može provoditi samo iskustvenim učenjem ili izobrazbom na radnom mjestu. To je pretjerivanje jer široki temeljni strukovni program ima veliku transfernu vrijednost i olakšava prilagodbu novim zahtjevima.

**Zabluda je da izobrazba treba biti usmjerena samo prema aktualnim potrebama poduzeća jer poduzeća ne znaju što ih čeka u budućnosti.** Točno je da je budućnost neizvjesna, ali upravo ta činjenica govori u prilog širokom temeljnom obrazovanju koje skraćuje vrijeme prilagodbe na buduće promjene i čini poduzeće inovativnijim u smislu kreiranja vlastite budućnosti. Stoga je potreban proaktivni, a ne pasivni pristup obrazovanju zaposlenih kojim će se oni bolje pripremiti na buduće izazove i imati veći utjecaj na njih.

**Doprinos različitih stupnjeva formalnog obrazovanja razvoju nacionalnog gospodarstva nije isti i ovisi o razvijenosti zemlje.** U zemljama u razvoju najveći je doprinos primarnog obrazovanja te neformalnog obrazovanja odraslih. U razvijenim zemljama, u kojima je ostvaren potpun obuhvat primarnim obrazovanjem, povećava se doprinos viših stupnjeva obrazovanja i trajne izobrazbe zaposlenih. Pri tome je, u pravilu, veći povrat i ekonomska korist od obrazovnih investicija za individualne karijere i zarade nego za nacionalnu ekonomiju. Postoje i upozorenja da odnos između obrazovanja i gospodarskog razvoja nije tako izravan kao što se mislilo pedesetih i šezdesetih godina prošlog stoljeća te da i ulaganja u obrazovanje mogu biti svojevrsnom promašenom investicijom (Saha i Fägerlind, 1994.). Korist od obrazovanja ne ovisi samo o tome u kojoj su mjeri učenici svladali propisane programe nego i o tome u kojoj mjeri programi osposobljavaju za stvarne potrebe rada i života, te o tome u kojoj su mjeri obrazovani ljudi iskorišteni od pojedinih podsustava okoline. **Stoga obrazovna ekspanzija ne vodi automatski do gospodarskog rasta i razvoja.** Trošak-korist odnos može postati negativan ako se obrazovani

ljudi neracionalno koriste i ako najkvalitetniji ljudski resursi napuštaju zemlju. To ovisi o značajkama druga dva neekonomska društvena podsustava: političkom i sociokulturnom. Obrazovanje je jedan od najvažnijih ekonomskih razvojnih čimbenika onda kada je primjereno razvojnim potrebama određene zemlje i kada različiti društveni razvojni čimbenici djeluju sinergijski.

## 2. Obrazovanje i politički razvoj

**Politički se razvoj može definirati kao proces unapređivanja političke integracije i političke participacije stanovništva** (Saha i Fägerlind, 1994.). Ti procesi pretpostavljaju odgovarajuću političku socijalizaciju (usvajanje političkih vrijednosti, stavova i navika), što će pripremiti i poticati članove političke zajednice na integraciju i participaciju.

Čimbenici političke socijalizacije su brojni, a edukacija je samo jedan od njih. Istraživanja učinaka različitih nositelja političke socijalizacije na političke vrijednosti, stavove i navike nisu posve konkluzivna pa nije moguće točno procijeniti doprinos svakoga od njih. Međutim, opravdano je pretpostaviti da uloga svakoga od njih ovisi o ekonomskoj i kulturnoj razvijenosti zajednice. Politička organizirana socijalizacija više je usmjerena na održavanje postojećeg političkog stanja nego na njegovo mijenjanje. To osobito vrijedi za nedemokratske političke sustave kojima je politička promjena najpotrebnija. Nadalje, neke su političke vrijednosti inkompatibilne, npr. ljudska prava i nacionalna sigurnost u situaciji njezine ugroženosti (situacija u SAD-u nakon 11. rujna 2001.). Edukacija je bez sumnje važan čimbenik političke socijalizacije, no smjer u kojem će djelovati i njezin rezultat ovisi o političkom kontekstu.

Važan aspekt političkog, ali i kulturnog razvoja jest izgradnja nacionalnog identiteta. Nacionalni identitet bitno doprinosi političkoj integraciji. Identitet se uspostavlja nacionalnim konsenzusom u pogledu političkog sustava i simbola državnosti (zastave, himne, ustava, institucije predsjednika i drugih nacionalnih institucija) te političkih prava. Obrazovanje je snažno sredstvo formiranja nacionalnog identiteta i nacionalne integracije, osobito u zemljama u razvoju i novonastalim zemljama (Meyer i Robinson, 1975.).

**Integrativni efekt obrazovanja nije bezuvjetan.** Utvrđeno je da osobe s najviše obrazovanja nisu ujedno i politički najlojalnije nego su politički najkritičnije. Tako su pokrete političkog osporavanja šezdesetosme godine u SAD-u i u Europi predvodili studenti društvenih znanosti i njihovi profesori. Kada su nacionalne vlade pod jakim utjecajem vanjskih čimbenika, studenti i intelektualci su najžešći nacionalisti (Altbach, 1991.). Izgleda da je korelacija između obrazovanja i političke lojalnosti zakrivljena. S porastom obrazovanja iznad srednjeg smanjuje se spremnost na održavanje postojećeg stanja, a raste politička kritičnost i spremnost za političku promjenu. U skladu je s time činjenica da u demokratskim zemljama konzervativne (desne) stranke uživaju veću potporu manje obrazovanih birača, a lijeve stranke uživaju veću potporu u prosjeku obrazovanih birača. U nedemokratskim pak zemljama vodeći intelektualci znaju biti politički disidenti koji zarazno djeluju na svoje sugrađane provocirajući političku promjenu.

Zanimljivo je, međutim, da neproduktivnu destabilizirajuću ulogu mogu imati i moderno educirane političke elite. Obrazovanje, naime, ima veliku ulogu u njihovu formiranju i formiranju političkih vođa. Moderne elite proizvod su modernih obrazovnih sustava koji djeluju izvan zemalja iz kojih dolaze pripadnici elite. Prevelik jaz između moderno obrazovane elite i konzervativne političke većine doprinosi političkoj nestabilnosti koja ne pogoduje političkom razvoju koji nije moguć bez većinske potpore pučanstva. Stoga su uspješniji političari populisti, koji ne moraju biti dobro obrazovani, od političara intelektualaca. Osim ako se i ovi potonji ne ponašaju populistički.

U ovoj analizi razmatra se samo jedna strana odnosa obrazovanja i političkog razvoja, tj. djelovanje obrazovanja na politički razvoj. No obrazovanje s jedne strane i politika s druge su u međudjelovanju. To znači da i politički sustav i dominantne političke vrijednosti djeluju na obrazovanje i odgoj. Pri tome izgleda da je politički kontekst jači čimbenik od edukacije. Interakcija između društva (politike) i obrazovanja odvija se prema sljedećem obrascu: 1) najjače je inicijalno djelovanje društva na obrazovanje (programe, strukturu sustava, evaluaciju, financiranje, obrazovanje učitelja), što dolazi do izražaja u reformama obrazovanja koje se poduzimaju nakon korjenitih političkih promjena kao što su one u postkomunističkim zemljama; 2) izmijenjeno

obrazovanje i odgoj djeluju na stabilizaciju i razvoj postojećeg društvenog poretka; 3) daljnji društveni (politički) razvoj proizvodi nove potrebe koje dovode do promjene (razvoja) postojećeg obrazovno-odgojnog sustava (ti su odnosi grafički prikazani na slici 3. u odjeljku I.9. *Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava*).

### 3. Obrazovanje i kulturni razvoj

**Kultura se može definirati kao sustav vrijednosti koji se očituje u stavovima i navikama (običajima) što su prošireni u određenoj društvenoj zajednici i prenose se s generacije na generaciju** (Inglehart, 1997.). U suvremenim teorijama razvoja kultura se smatra važnim čimbenikom razvoja. Ona neposredno djeluje na kvalitetu života (kvalitetu života kao svrhe razvoja), jer neke vrijednosti olakšavaju zadovoljavanje potreba većine ljudi (vrijednosti ravnopravnosti), dok ih neke druge otežavaju ili sprječavaju (seksizam, rasizam, ksenofobija, homofobija i druge). Kultura djeluje na društveni razvoj ili kao katalizator ili kao ograničavajući čimbenik gospodarskog i političkog razvoja (Fägerlind i Saha, 1989.).

**Edukacija na kulturu više djeluje odgojem nego obrazovanjem** jer odgoj je organizirano učenje vrijednosti, stavova i navika. Obrazovanjem se uče samo kognitivne sastavnice vrijednosti, stavova i navika. Kako je u vrijednostima, stavovima i navikama bitna čuvstvena i voljna sastavnica, a ne kognitivna, moguće je biti obrazovan, ali ne i odgojen (kulturan). Obrazovanje, međutim, neposredno djeluje na zrelost moralnog rasuđivanja pa obrazovani ljudi, ako pri moralnom rasuđivanju nisu interesno uključeni, u prosjeku pravilnije moralno rasuđuju. Iz kritike *Kohlbergove teorije moralnog rasuđivanja* proizlazi da u situaciji kada je interes pojedinca u sukobu s moralnom normom, dolazi do poremećaja u moralnom rasuđivanju kako bi se opravdalo vlastito (ne) moralno ponašanje. Do toga može doći i u veoma obrazovanih ljudi, kada se radi o zadovoljavanju njihovih potreba (vidjeti u odjeljku II.23.1 *Nedostaci kognitivne teorije moralnog razvoja*).

Odgoj djeluje na stjecanje novih, ali i konzervaciju postojećih vrijednosti, stavova i navika. Hoće li odgoj biti više usmjeren na promjenu ili održavanje

postojećeg sustava vrijednosti, ovisi o potrebama (interesima) onih koji imaju dovoljno moći da kontroliraju procese odgoja. **Odgoj može poboljšavati ili smanjivati kvalitetu života većinskih skupina ljudi u nekom društvu i ubrzavati ili usporavati gospodarski i politički razvoj.** Seksistički, rasistički, nacistički, homofobni i mnogi drugi stavovi smanjuju kvalitetu života velikih skupina ljudi. Univerzalna ljudska prava, kada postanu vrijednosti, doprinose kvaliteti ljudskog života. Kultura ravnopravnosti/neravnopravnosti djeluje i na gospodarski i na politički razvoj jer o njoj bitno ovisi racionalnost korištenja ljudskih resursa. Edukacija posredstvom kulture djeluje na društveni razvoj ne samo neposredno nego i posredno. Fascinacija mogućim djelovanjem edukacije na gospodarski razvoj prikrila je njezino potencijalno djelovanje na kulturu i na zadovoljstvo životom. Zato su sustavna istraživanja utjecaja obrazovanja i odgoja na kulturu uzela maha tek sedamdesetih godina prošloga stoljeća.

**Kultura djeluje na ekonomiju i politiku ovisno o modernosti, odnosno konzervativnosti vrijednosti, stavova i navika političkog i ekonomskog ponašanja.** To se djelovanje objašnjava teorijom modernizacije (Inkeles i Smith, 1974.). Modernizacija se konceptualizira na različite načine. Sa stajališta naše analize odnosa obrazovanja i razvoja, najplodniji je koncept modernizacije onaj koji je određuje kao proces povećane uporabe znanja i racionalnosti u nadzoru nad sobom i svojom okolinom, kako bi čovjek nadvladao prirodna, politička i kulturna ograničenja u dugoročnom održivom zadovoljavanju svojih potreba. Takvim se određenjem pojma modernizacije isključuje regionalni i etnički kriterij modernizacije prema kojem se modernizacija poistovjećuje s vesternizacijom.

Modernizacija nije kontinuirani linearni proces. Moguća je modernizacija starih kultura (Japan), demodernizacija ili retradicionalizacija starih naroda, čime se poništavaju postignuti efekti modernizacije u nekim islamskim zemljama i relativno kontinuirana modernizacija u većini zemalja Zapada. Modernost koja nadilazi nacionalni okvir opisana je s pomoću vrijednosti koje su utvrđene i u istočnim i u zapadnim zemljama. To su: a) otvorenost novim iskustvima, b) spremnost za društvenu promjenu, c) svijest o postojanju razlika u stajalištima i mišljenjima, d) oslanjanje na činjenice pri formiranju mišljenja, e) usmjerenost na sadašnjost i budućnost umjesto na prošlost, f)

osjećaj za osobnu učinkovitost, g) orijentacija na dugoročno planiranje, h) povjerenje u društvene institucije i pojedince, i) visoko vrednovanje tehničkih vještina, j) visoko vrednovanje obrazovanja, k) respektiranje drugih, l) razumijevanje djelovanja društva i privrede (Saha i Fägerlind, 1994.).

**Glavni zaključak istraživača odnosa modernosti i razvoja jest da je za razvoj najvažnija modernost građana** (građana koji su usvojili moderne vrijednosti). O tome ovisi kako će se primijeniti i koristiti moderna tehnologija i djelovati politički sustav i njegove institucije. Obrazovanje i modernost u uzajamno su recipročnom odnosu. Istraživanja su potvrdila da su obrazovaniji ljudi u prosjeku moderniji. Utvrđeno je, također, da škola ima veći modernizacijski potencijal nego što ga imaju masovni mediji i radno iskustvo. No preduvjet je za to da središnja vlast potiče modernizacijske procese, a ne da ih sprječava. U tradicionalnom konzervativnom društvu teško je uspostaviti modernu školu što se tiče kurikuluma i njegove implementacije. U takvom društvu škola može djelovati više na (re)tradicionalizaciju nego na modernizaciju pojedinaca i društva u cjelini. To je i potvrđeno empirijskim istraživanjima kulturnog djelovanja islamskih škola (Wagner, 1985.).

Kulturna modernizacija može i usporiti društveni razvoj, kada dovodi do naglog poremećaja tradicionalnih socijalnih odnosa. Iranska kulturna revolucija dijelom je reakcija na kulturnu modernizaciju koju je nasilno provodila društvena elita koja je moderne vrijednosti htjela nametnuti većini stanovništva. Edukacija koja doprinosi kulturnoj modernizaciji, kada je ona inkompatibilna s većinskom kulturnom tradicijom, mora se provoditi postupno i nadovezivati se na postojeće vrijednosti. Inače, što na prvi pogled može izgledati paradoksalno, može imati negativan utjecaj na društveni razvoj u takvoj zemlji.

#### 4. Obrazovanje i ekološki razvoj

**Moderno je shvaćanje razvoja ekocentrično u smislu što potpunijeg održivog zadovoljavanja potreba svih pokretnih živih bića, o čemu ovisi kvaliteta njihova života, a to znači i kvaliteta života čovjeka.** Održivi razvoj pretpostavlja održivost života i drugih živih bića, a ne samo čovjeka, i postojanje

materijalnog svijeta u kojemu je ljudska vrsta nastala, o čemu ovisi mogućnost zadovoljavanja izvornih potreba i kvaliteta života (o tome vidjeti u odjeljku I.4. *Biocentrična koncepcija održivog razvoja*). Razvoj koji se razumije samo kao ekonomski rast, dovodi do grube degradacije prirode u obliku nestajanja šuma, izumiranja životinjskih i biljnih vrsta, uništenja ekosustava, degradacije zemljišta, onečišćenja vode i zraka te iscrpljivanja prirodnih resursa nužnih za materijalnu proizvodnju i doprinosi klimatskim promjenama koje prijete nesagledivim posljedicama po sam opstanak ljudske vrste. **Zato koncept razvoja uključuje zaštitu i unapređivanje prirodne sredine kao uvjeta svih ostalih razvoja te kvalitete života ljudi i životinja.** Zbog međudjelovanja pojedinih razvojnih dimenzija razvojne politike trebaju voditi računa o neposrednim i posrednim učincima pojedinih dimenzija razvoja na okoliš i djelovanju stanja okoliša na mogućnosti razvoja ljudi, odnosno pojedinih dimenzija društvenog razvoja.

Obrazovna politika, kao jedna od razvojnih politika, treba osiguravati uvjete za neposredne učinke edukacije na razvoj ekološke svijesti i ekološko ponašanje stanovništva te za posredne ekološke učinke edukacije djelovanjem obrazovanja na gospodarski, demokratski i kulturni razvoj. Potonji su učinci tzv. strukturalni efekti obrazovanja koji na ekološki razvoj djeluju indirektno. Oni pozitivno djeluju tako da smanjuju siromaštvo i rast populacije, zatim tako da doprinose razvoju ekološki naprednijih tehnologija kojima se smanjuje količina energije i resursa potrebnih za izradu proizvoda, da doprinose demokratizaciji društva, odnosno jačanju demokratskog građanskog aktivizma u području zaštite prirodne sredine, da djeluju na napredno ekološko zakonodavstvo, i na druge načine. Međutim, treba spomenuti da takvi indirektni ekološki učinci obrazovanja vremenski zaostaju za edukacijom i djeluju tek na duži rok. Procjenjuje se da se na posredne pozitivne ekološke učinke općeg i strukovnog obrazovanja može ozbiljnije računati tek nakon 2025., odnosno 2030. godine (prema procjenama Svjetske banke i njezinim izvještajima o održivom razvoju pojedinih regija i velikih zemalja). Zato su od velike važnosti ekološki obrazovni programi koji imaju malo vremensko zaostajanje svojih učinaka. To su programi koji su saturirani specifičnim ekološkim sadržajima koji osposobljavanju za prevenciju i sanaciju ekološki štetnih učinaka pojedinih gospodarskih i socijalnih akcija.



**Programi ekološkog osposobljavanja mogu biti programi temeljnog ekološkog obrazovanja ili programi specifične ekološke izobrazbe.** Prvi se odnose na temeljno ekološko obrazovanje, svojevrsno ekološko opismenjavanje koje može biti formalno (primjerice, ekološki smjerovi u studiju prirodoslovlja i sociologije) i neformalno. Programi ekološke izobrazbe pretežno su neformalni te osposobljavaju polaznike za sprječavanje ili rješavanje specifičnih ekoloških problema koji već postoje. Primjerice, programi kojima se mladi i odrasli osposobljavaju za štednju energije i racionalno gospodarenje otpadom, njegovim razvrstavanjem, za uporabu obnovljivih izvora energije, za odlučivanje o najboljem načinu zbrinjavanja komunalnog otpada, za defenzivnu vožnju motornim vozilom i drugim oblicima ponašanja kojima se smanjuje potrošnja energije. Nositelji ekološke edukacije jesu institucije formalnog obrazovanja (škole, sveučilišta i veleučilišta), andragoške institucije, proizvodne i neproizvodne radne organizacije, gradska komunalna poduzeća, udruge civilnog društva, crkva, elektronski i tiskani mediji te druge organizacije koje osposobljavaju svoje članove za ekološke akcije.

#### *4.1. Ekološka pismenost i ekološka osviještenost*

U sociološkoj ekološkoj literaturi mnogo se očekuje od ekološke edukacije kojom bi se stanovništvo trebalo osposobiti za ekološko ponašanje, što doprinosi održivom razvoju. Neki pisci smatraju da je ekološko opismenjavanje najučinkovitije sredstvo (alat) za smanjenje ekološkog otiska, bez čega je nemoguće osigurati visoki indeks održivog ljudskog razvoja za sve veći broj ljudi (Šimleša, 2010). S druge se strane utvrđuje niska razina ekološke osviještenosti društvenih elita koje donose odluke s velikim negativnim ekološkim posljedicama, ali i tehničke inteligencije koja je uključena u razvoj tehnologija koje osiguravaju maksimalan profit, a uz štetne ekološke nuzućinke. Njima se ne može poreći iznadprosječna razina obrazovanosti i kognitivnih sposobnosti, pa se s tim u vezi nameće pitanje kako objasniti raskorak između njihova kognitivnog kapaciteta i neodgovornog ekološkog ponašanja. O odgovoru na to pitanje ovisi realistična procjena ekološkog potencijala edukacije i promišljanje o drugim sredstvima kojima se može utjecati na ekološko ponašanje.

Kao i svako ponašanje, tako i ekološko ponašanje ovisi o dva glavna čimbenika: o određenim osobinama ličnosti i o situaciji. To se simbolički prikazuje logičkom formulom (podrobnije o tome u odjeljku II.16.1. *Situacija i ponašanje*):

$$\text{Ponašanje} = f(L, S)$$

Edukacijom nastojimo djelovati na pojedine osobine ličnosti kako bismo djelovali na ponašanje, odnosno na njegovu promjenu. No, ponašanje je uvijek otvoreno i situacijom pa se isti ljudi u različitim situacijama ponašaju različito. Prema tome, ekološko ponašanje može se regulirati ne samo edukacijom kojom se djeluje na kognitivne i motivativne osobine ličnosti (ekološka znanja, vještine, a zatim vrijednosti, stavovi i navike) nego i promjenom situacije. Pod *situacijom* (S) se ne misli na sve što osobu okružuje, nego samo na one aspekte okoline pojedinca ili skupine o kojima ovise ugodne ili neugodne posljedice koje akter određenog ponašanja za svoje ponašanje očekuje.

Osobine ličnosti o kojima ovisi ponašanje jesu kognitivne, psihomotorne i motivativne. Dakle, to su određena (relevantna) znanja, vještine, a zatim vrijednosti, stavovi i navike. Osoba je osposobljena za neko ponašanje tek kada *zna*, *umije* i *hoće* se poželjno ponašati. Ako izostane bilo koji od navedenih čimbenika ponašanja, ono će izostati ili će biti neučinkovito. Dakle, nije dovoljno nešto znati, nego mora postojati i “dobra volja” da se postojeće znanje i upotrijebi za dobrobit drugih ljudi. U tom je kontekstu važno pitanje kakva je veza između kognitivne i motivativne komponente ekološke osposobljenosti. Ili drugim riječima, kakva je veza između relevantnog ekološkog znanja i spremnosti (osviještenosti) da se u skladu s postojećim znanjem djeluje (odnos između kognicije i motivacije detaljno smo razmotrili u odjeljku II.23. *Kognitivna teorija moralnog razvoja*)? To je pitanje važno zato jer se često pretpostavlja da znanje već samo generira poželjnu svijest.

Ekološki mislioci, koji bez iznimke naglašavaju važnost ekološke pismenosti, nisu posve jasni ni dosljedni u definiranju koncepta ekološke osviještenosti. Mnogi od njih ne raščlanjuju koncept ekološke pismenosti, ali sustavno naglašavanje važnosti obrazovanja za njezino formiranje moglo bi značiti da

misle kako je odgovarajuća naobrazba jamac poželjne osviještenosti i ponašanja. Pomalo se, ipak, probija shvaćanje da takvo pojednostavljeno gledanje nije opravdano, jer je bjelodano da znati i htjeti nije jedno te isto. Šimleša (2010., str. 220.) u svojoj izvrsnoj knjizi *Ekološki otisak* o tome kaže: “No kao što je rečeno u poglavlju o nedostatku znanja i svijesti, ponovno podsjećam kako neće biti dovoljno samo opismeniti se, odnosno opskrbiti se znanjem o principima ekosustava, već kako su nam potrebne i drugačije vrijednosti. Bez usvajanja vrijednosti koje poštuju održivost i pravdu, nećemo biti u stanju iznjedriti novu percepciju i svjetonazor. Time vrijednosti postaju neodvojiv dio percepcije.” Iz navedenoga se može zaključiti da koncept ekopismenosti obuhvaća samo ekološka znanja, a ne i potrebne motivativne osobine, tj. da su ekopismenost i ekološka osviještenost ipak dva različita koncepta, premda su u međudjelovanju. Da su to dva različita koncepta u međudjelovanju, moglo bi se zaključiti i iz navoda s predavanja *Fridjofa Capre* održanog svojedobno u Torinu prema kojem je ekopismenost prvi korak na putu prema osvještavanju i obrazovanju za održivi razvoj (isto, str. 214.).

Drugačije je razumijevanje ekološke pismenosti *Laya* (1998., str. 164.) koje obuhvaća kognitivne čuvstvene i motivativne, odnosno ponašajne segmente, čime se ekopismenost definira kao ekološka osposobljenost čiji “segmenti bi mogli biti znanje, vještine, osjećaji i ponašanja, odnosno osobna uključenost, odgovornost i aktivnost” (prema Šimleša, 2010. str. 224.). No, i jednom je i drugom stajalištu zajedničko da poželjno ekološko ponašanje ovisi ne samo o znanju nego i motivativnim osobinama koje predstavljaju komponente *ekološke osposobljenosti*. Da bi se ona razvila, potrebno je ljude ekološki obrazovati, ali i ekološki odgajati, jer sama znanja još ne jamče nastanak potrebne čuvstvene i ponašajne sastavnice ekološkog stava. Na temelju toga proizlazi potreba da se konkretnije odrede odnosi između tih dimenzija ekološke osposobljenosti.

#### 4.2. Odnos ekološkog znanja, ekoloških vrijednosti i ekološkog ponašanja

Znanja i vrijednosti nisu neraskidivo povezane. Štoviše, veza je dosta labava i kontroverzna (vidjeti o tome u odjeljku II.24. *Obrazovanost i moralnost – kontroverzni odnos*). Znanje i vrijednosti pripadaju različitim

područjima ličnosti, toliko različitima da pojedini teoretičari ličnosti znanja čak isključuju iz samog koncepta ličnosti. Mi se s time ne slažemo, jer su znanja i motivativne osobine u interaktivnom odnosu, no taj je odnos složen i daleko je od linearnog. Nadalje, za našu analizu tog međuodnosa važno je znati da se kognitivne i nekognitivne osobine ne uče na isti način, pa već zbog toga naučena znanja ne proizvode automatski poželjne vrijednosti. Znanja se najučinkovitije uče kognitivnim učenjem (uvidom), dok se vrijednosti, stavovi i navike najučinkovitije uče čuvstvenim uvjetovanjem (o načinima učenja vidjeti u Pastuović, 1999., str. 255.-265.).

U znanjima, odnosno vrijednostima, stavovima i navikama prevladavaju različite sastavnice. A one se ne uče jednako. U znanjima prevladava kognitivna sastavnica nad čuvstvenom i akcijskom (ponašajnom), dok u vrijednostima, stavovima i navikama prevladavaju čuvstvena i ponašajna (akcijska) sastavnica nad kognitivnom (odnosi tih sastavnica sadržaja učenja razmotreni su u odjeljku II.16.3. *Sastavnice naučenih motiva*). Čuvstvena i voljna (akcijska) sastavnica ne uče se kognitivnim učenjem (učenjem uvidom), nego čuvstvenim uvjetovanjem. To objašnjava zašto je moguće (i lakše) odgajati djecu nego odrasle, makar su odrasli kognitivno razvijeniji od djece koja još neke usvojene stavove i navike ne “razumiju” (tj. ne mogu spoznati njihovu kognitivnu sastavnicu). Čuvstveno uvjetovanje, kojim se uče vrijednosti, stavovi i navike, iskustveno je učenje koje se temelji na ugodnim i neugodnim životnim iskustvima. Zato je najučinkovitiji oblik ekološkog osvještavanja iskustveno učenje na posljedicama ekoloških katastrofa. Primjerice, antinuklearna svijest o rizicima proizvodnje električne energije u nuklearnim centralama naglo nastaje nakon katastrofe u Černobilju (koja se već uglavnom zaboravila i navodno nije više ni moguća zbog sigurnije tehnologije), a ponovno se javlja nakon katastrofe u Fukushimi koja je, navodno, bila nemoguća. No, i nadalje se zanemaruje problem zbrinjavanja visokoradioaktivnog otpada (makar je kognitivno prisutan), jer se zbog njegova nerješavanja, ili točnije rečeno nerješivosti, još nije dogodila katastrofa. Jednako se zanemaruje i rizik od terorističkog napada na neku od brojnih atomskih centrala, jer se još ni jedan takav napad nije dogodio (pa se postojeće centrale i ne testiraju na tu vrstu rizika). Razumije se, iskustveno učenje može biti najskuplje učenje, a ponekad je i prekasno za njegovu primjenu. Toliko o odnosu znanja i svijesti.

No, kako objasniti odsustvo pozitivno motiviranog ekološkog ponašanja i u slučaju sretnog spoja znanja i poželjnih ekoloških vrijednosti? Mnogo ljudi dovoljno zna o ekološkoj štetnosti pojedinih oblika ponašanja i verbalno demonstriraju pozitivne ekološke stavove, ali ipak samo pasivno promatraju degradirajuće procese u svojem okolišu. Odgovor je u procesnoj teoriji motivacije koju smo opisali u odjeljku II.16.5. *Zašto odgojna moć obrazovanja nije veća?* Prema procesnoj teoriji, motivacija pojedinca za neku aktivnost ovisi o sljedeća tri faktora: 1) o procjeni pojedinca može li određenu aktivnost uspješno izvesti, 2) o njegovoj procjeni vjerojatnosti da će za postignuti učinak svojega ponašanja biti nagrađen i 3) o privlačnosti koju nagrada za postignuti učinak ima za pojedinca. Ako bilo koji od navedenih čimbenika motivacije nije zastupljen ili je zastupljen u veoma maloj mjeri, motivacija će za tu aktivnost izostati, bez obzira na zastupljenost ostalih faktora. Pa da vidimo kako stojimo s pojedinim čimbenicima motivacije za ekološko ponašanje.

#### 4.3. Čimbenici motivacije za ekološko ponašanje

Procjena osobe o vlastitoj sposobnosti da svojim ponašanjem postigne željeni ekološki učinak ovisi o tome što osoba misli o vlastitoj sposobnosti da uspješno svlada prepreke koje stoje na putu do željenih ekoloških ciljeva. Prepreke se mogu podijeliti na objektivne (situacijske) i osobne. Objektivne ili situacijske prepreke mogu se zatim razlikovati prema njihovoj obuhvatnosti, tj. prema tome koliki je dio okoline osobe uključen u prepreku. **Moguće je razlikovati barem tri sloja situacijskih prepreka:** lokalni, nacionalni (regionalni) i svjetski (globalni) sloj. Lokalne prepreke nalaze se u zajednici u kojoj osoba živi i o kojoj ovise mogućnosti njezina lokalnog djelovanja. To su selo, grad, odnosno županija (ovisno o ustroju lokalne uprave i samouprave). Ako lokalna zajednica nije, primjerice, svojim propisima i djelovanjem osigurala uvjete za prikupljanje i razvrstavanje otpada i njegovo recikliranje, pojedinac ne može uspješno ekološki djelovati, osim u svojem domu štedeći energiju, vodu i ostale resurse.

Na drugoj razini, država koja materijalno ne potiče i ne omogućuje korištenje obnovljivih izvora energije i ne donosi propise kojima kažnjava neracionalno korištenje resursa i koja općenito nema razumnu energetska politiku,

onemogućuje i obeshrabruje moguće ekološko ponašanje svojih građana. Regionalne integracije u koje je država uključena mogu svojim odredbama djelovati na nacionalnu ekološku politiku. Globalne pak međunarodne institucije trebale bi obvezati svoje članice na odgovarajuće nacionalne mjere u smislu smanjenja ekološkog otiska s pomoću međunarodno propisanih ugovora. To se, međutim, teško postiže i još teže provodi već zato što se u slučaju neprovođenja ugovora ne primjenjuju sankcije.

Lokalne, nacionalne i globalne prepreke demotiviraju i ekološki osviještene pojedince da se ponašaju prema načelu "misli globalno – djeluj lokalno", jer oni procjenjuju da njihovi doprinosi ne mogu čak ni smanjiti, a kamoli kompenzirati štete nastale od drugih aktera na ekološkoj pozornici. Demotivirajuće može djelovati čak i najbliža socijalna sredina. Prevladavajući neekološki potrošački stavovi socijalne sredine kojoj pojedinac pripada dovode do toga da njegovi izolirani ekološki motivirani naponi nisu nagrađeni odobravanjem, nego prije izazivaju podsmijeh, kao i svako drugo nekonformno ponašanje. Odatle potreba za udruživanjem ekološki osviještenih pojedinaca, ne samo zbog većeg izgleda udruženih napora za postizanjem uspjeha nego i zbog uzajamne psihološke potpore.

**Osobne prepreke ekološki uspješnog ponašanja** ne sastoje se samo u nedovoljnoj ekološkoj obrazovanosti osobe nego i u njezinoj neekološkoj vrijednosnoj orijentaciji. Ona je povezana s dominantnim potrošačkim mentalitetom socijalne sredine koji je inkompatibilan s održivim ekološkim ponašanjem. Informacije o ekološkim posljedicama pretjerane potrošnje, koje dopiru do ušiju i očiju potrošnjom fasciniranih ljudi, ne proizvode promjene u njihovim vrijednostima i ponašanju, jer je ono usmjeravano postojećim vrijednostima, a ne informacijama čiji se mogući afektivni učinak neutralizira mehanizmima uklanjanja kognitivne disonance.

Kognitivna disonanca koju nove informacije o nepoželjnim ekološkim posljedicama proizvode, uspješno se reducira negiranjem samih informacija ili dovodenjem u pitanje njihove vjerodostojnosti relativiziranjem značenja informacija o klimatskim promjenama i njihovim posljedicama. One se obično reinterpreteraju tako da se iznose gledišta prema kojima klimatske promjene i nisu tako velike kao što se tvrdi (njih navodno napuhuje ekološki

lobi), odnosno da klimatske promjene nisu rezultat ljudskog djelovanja, nego je riječ o cikličkim klimatskim promjenama, a ako i jesu rezultat ljudskog djelovanja, da će problem uspješno riješiti nove učinkovitije tehnologije, a ako i ne uspiju, da je osobni doprinos smanjenju onečišćenja i tako zanemariv itd. Prema Gallupovim istraživanjima, iz godine u godinu ne raste, nego opada broj ekološki svjesnih stanovnika zabrinutih zbog klimatskih promjena. U Kini, koja je uz SAD najveći svjetski onečišćivač, svega je 20% stanovnika zabrinuto zbog rastućeg efekta staklenika, makar Kina ima relativno kvalitetno školstvo. No, kako je u Kini velik dio onečišćenja uzrokovan radom termocentrala na ugljen (Kina raspolaže golemim količinama tog energenta čija je cijena u odnosu na druge energente najniža), informacije o udjelu tog onečišćivača u ukupnom onečišćenju drže se u diskreciji.

**Najvažnija globalna objektivna prepreka uspješnom ekološkom osvještavanju i ponašanju jest postojeći svjetski ekonomski i finacijski sustav čiji je dominantni cilj – maksimaliziranje profita.** Maksimaliziranje profita pretpostavlja povećavanje potrošnje, a povećavanje potrošnje vodi iscrpljivanju resursa i onečišćenju okoliša. No, kako to da informacije o dugoročnoj pogubnosti toga procesa ne dovode do promjene profitom i potrošnjom motiviranog ponašanja? Primjerice, najnovije obavijesti o otapanju ledene kape na sjevernom polu ne povećavaju zabrinutost zbog uništenja tamošnjeg ekosustava, porasta razine oceana, usporavanja Golfske struje itd. nego dovode do oduševljenja velikih igrača u “ekološkoj igri” (čelnih ljudi naftnih i trgovačkih kompanija), jer i to područje planeta napokon postaje pogodno za eksploataciju nafte i plina i otvara nove pomorske putove koji su prije bili neprohodni. I tzv. obični “mali” igrači, a to smo svi mi konzumeristički indoktrinirani stanovnici “razvijenijeg” dijela ovog planeta, svojim ponašanjem podupiremo sustav: proizvodnja --> potrošnja --> profit, jer ne bismo se htjeli odreći užitka posjedovanja i korištenja novih “igračaka” (proizvoda) koje se dnevno pojavljuju na tržištu, bez obzira na to da li nam one uistinu olakšavaju život ili su samo statusni simboli i služe zadovoljavanju potrošačkih navika. Na žalost, **“šopingiranje” je nova masovna ovisnost koja se ne može liječiti, kao ni ostale ovisnosti, obrazovanjem, odnosno ekološkim opismenjavanjem.** Pa čak ni ukazivanjem na njezinu nemoralnost koja proizlazi iz činjenice da

postojeći sustav potrošnje ugrožava prilike za kvalitetan život budućim generacijama i, dakako, ljudskim populacijama koje istodobno žive u drugim dijelovima svijeta, a čije resurse i okoliš razvijeni uništavaju.

No, ako već zbog djelovanja kognitivne disonance dolazi do distorzija u ekološkom rasuđivanju, ne samo velikih igrača koji zgrću profite, nego i tzv. malih običnih članova potrošačkog društva, zašto u njima ne profunkcionira čuvstvena empatija, tj. sućut za osobe koje zbog takva ponašanja pate? Kako je to moguće kada takvim svojim ponašanjem “krademo budućnost” čak i vlastitoj djeci? Pa, jednostavno zato jer je sposobnost čuvstvenog empatiziranja više iznimka nego pravilo, osobito u uspješnih pripadnika muškoga roda (o fenomenu empatije vidjeti u odjeljku II.18. *Kakvo je ponašanje altruistično?*). Empatičnost je obrnuto proporcionalna društvenoj prodornosti (agresivnosti) uspješnih pojedinaca, a prodornost je povezana s potrebom za moći, koja, kad je se jednom okusi, djeluje kao opijum i čini osobu još manje osjetljivom na patnje drugih, pa čak i poznatih i socijalno bliskih osoba. Kada se pak radi o suosjećanju s udaljenim osobama, a pogotovo s onima koje se još nisu rodile, briga za njihov život postaje fraza, a prosocijalno humanitarno ponašanje takvih osoba uglavnom je egoistično motivirano socijalnim priznanjem, slavom, a ponekad i materijalnom koristi. Poznato je da upravo veliki onečišćivači, poput naftnih kompanija, doniraju velike iznose za promociju ekoloških vrijednosti (dakako, iznose koji su mnogo manji od ušteda koje postižu zanemarivanjem mjera zaštite okoliša). Kako god to neugodno zvučalo, to je istina koja nas upućuje na to da tražimo alternativna i učinkovitija rješenja za motiviranje ljudi za ekološki prihvatljivo ponašanje. Uljuljkivanje u gotovo nemjerljive odgojne i ponašajne mogućnosti obrazovanja te računanje na empatičnost objektivno, bez obzira na dobre namjere zagovaratelja edukacije kao panacee, potkopava alternativne napore u traženju i uvođenju djelotvornijih mjera koje mogu dovesti do masovne promjene ekološki štetnog ponašanja.

#### *4.4. Nagrade za ekološko ponašanje*

Drugi i treći čimbenik, o kojima ovisi smjer i intenzitet motivacije pojedinca za neku aktivnost, jest njegova procjena vjerojatnosti da će za postignuti učinak svojega ponašanja biti nagrađen za njega poželjnim nagradama. Pri



tome nije bitno je li procjena točna ili nije. Bitno je što osoba o tome misli. No, s tim u vezi, što su nagrade? Nagrade koje djeluju na ponašanje nisu objektivna, nego subjektivna psihička kategorija, jer ono što za jednoga jest nagrada za drugog nije. Isto vrijedi i za visinu nagrade koja će biti poticajna. Naime, što osoba ima nečega više, više joj toga treba da bi se dodatno motivirala.

Univerzalna definicija nagrade koja objašnjava motivaciju za neku aktivnost jest: **nagrada je uгода koju proizvodi zadovoljenje neke potrebe.** A potrebe su razne. Univerzalne ljudske potrebe i njihova hijerarhija elaborirane su u Hijerarhijskoj teoriji motivacije *Abrahama Maslowa* i drugim teorijama potreba prikazanim u odjeljku II.15. *Urođeni motivi. Hijerarhijska teorija motivacije* postulira tipičnu, dominantnu hijerarhiju motiva koja ne vrijedi jednako za sve ljude. Ljudi se razlikuju prema individualnim motivacijskim prioritetima koji su uvjetovani razlikama u sklonostima i kulturama u kojima odrastaju i žive. A one su velike. Nagrade možemo podijeliti prema tome koje se potrebe njima zadovoljavaju. One mogu biti fiziološke (ekonomske), socijalne (društveni ugled, slava i moć) i samoostvarujuće. Ekonomskim nagradama najviše izgleda ima biti nagrađeno ekološko ponašanje u domaćinstvu zbog ušteda potrošene energije i drugih resursa. U tom je slučaju odnos trošak-korist za pojedinca pozitivan. Ekološko ponašanje pojedinca u široj zajednici teže je ekonomski motivirati jer odnos trošak-korist nije za pojedinca bezuvjetno pozitivan. Siguran je samo trošak u obliku uloženog napora, vremena, pa i novca, a individualna je dobit neizvjesna i mala jer se ukupna dobit raspodjeljuje na sve, dakle i na one koji općoj koristi nisu ništa doprinijeli. Nagrada može biti socijalna, u obliku društvenog priznanja za ekološko ponašanje, ako je zajednica barem deklarativno ekološki osviještena. Za osobe koje su intrinzično ekološki motivirane nagrada će biti zadovoljstvo izazvano samim ekološkim ponašanjem i samopoštovanje zbog etičnosti vlastitog ponašanja koje može ostati anonimno. To je najvrjednija vrsta nagrade jer neposredno doprinosi zadovoljstvu osobe i zato jer čini izlišnim bilo kakvu izvanjsku kontrolu ponašanja i potrebu njegova pozitivnog ili negativnog sankcioniranja. U takvih je osoba ekološko ponašanje samonagrađujuće, jer njime realiziraju svoje pounutrene vrijednosti. Udjel takvih osoba u populaciji nije poznat, on

je, uostalom, varijabilan, ali se, za sada, sudeći prema čestini ekološki osviještenog ponašanja, u većini zemalja radi o manjini.

Iz toga proizlazi da obrazovanje djeluje na motivaciju za određeno ponašanje tako da poboljšava osposobljenost pojedinca za uspješno izvođenje neke aktivnosti i tako da povećava točnost njegove procjene o tome hoće li za određeni učinak dobiti poželjnu nagradu. Djelovanje obrazovanja na poželjnost nagrada u odraslih je manja. Ako je veza između ekološkog ponašanja i ekonomske i socijalne koristi (nagrade) za takvo ponašanje u široj zajednici slaba, ekstrinzična motivacija za ekološko ponašanje bit će nedovoljna. Preostaje intrinzična motivacija koja proizlazi iz samonagrađujućeg učinka ekološkog djelovanja utemeljena na pounutrenim ekološkim vrijednostima i stavovima. Čuvstveni učinci koji se mogu postići obrazovanjem znatni su u djece i mladih, koji su općenito odgojiviji od odraslih. U odraslih se oni obrazovanjem teško ostvaruju, a vrijednosti i stavovi stečeni u djetinjstvu lako se neutraliziraju kasnijom izvanodgojnom socijalizacijom (Pastuović, 2010.).

Usprkos tome obrazovni optimisti računaju na velik potencijal obrazovanja u formiranju vrijednosti i stavova stanovništva, a preko njih i na djelovanje na poželjno ponašanje. Istraživanja, međutim, pokazuju da većina ljudi nije stvarno zauzeta za ekološke vrijednosti, što vrijedi i za pripadnike dobro obrazovane društvene "elite" koji, doduše, prednjače u deklarativnom izjašnjavanju za zdrav okoliš, ali u procesu donošenja odluka s ekološkim posljedicama slijede svoje trenutne partikularne interese, koji s održivim razvojem nemaju nikakve veze. No, budući da se vrijednosti, stavovi i navike uče i odučavaju različitim oblicima cjeloživotnog učenja, potrebno je promotriti mogu li se naučiti i na neki drugi način, osim obrazovanjem, odnosno odgojem. Nije realistično očekivati da će se većina stanovnika na vrijeme (brzo, s obzirom na tempo degradacije okoliša) ekološki opismeniti i to ne samo u smislu razumijevanja zakonitosti o čijem poštivanju ovisi stanje našeg okoliša nego i u smislu usvajanja ekoloških vrijednosti koje će voditi njihovo ponašanje bez potrebe nadziranja. Učinkovitije je regulirati ekološko ponašanje na način koji relativno brzo dovodi do njegove promjene. To je kombinacija učenja uvidom i instrumentalnog uvjetovanja. **Specifičnost je takvog pristupa da on prije dovodi do promjene ponašanja nego do promjene svijesti. No, na duži rok**

**dolazi i do promjene svijesti**, odnosno u najmanju ruku do promjene navika. S tim ciljem potrebno je iskoristiti spoznaje o zakonitostima (re)socijalizacije.

#### 4.5. Ekološka socijalizacija

**Proces ekološkog osvještavanja jest proces učenja ekoloških vrijednosti, stavova i navika.** Drugim riječima, to je proces ekološke socijalizacije. U odjeljku I.1. *Što je edukacija?* prikazali smo temeljne edukološke pojmove od kojih su za nas u ovome kontekstu najvažniji koncepti učenja, edukacije i socijalizacije. Da ukratko ponovimo. Učenje je proces mijenjanja osobe vlastitom psihičkom (kognitivnom i čuvstvenom) aktivnošću. Učenje može biti organizirano i neorganizirano. Organizirano je učenje obrazovanje i odgajanje, tj. edukacija. Obrazovanje je namjerno, organizirano učenje znanja i psihomotornih vještina. Odgojem se organizirano uče vrijednosti, stavovi i navike. No, uči se i nenamjerno, neorganizirano i nesvjesno, što je posljedica različitih životnih iskustava. Zato takvo učenje nazivamo iskustvenim učenjem. Iskustveno se uče sve vrste sadržaja: znanja, vještine, vrijednosti, stavovi i navike.

Proces usvajanja (učenja) vrijednosti, stavova i navika jest socijalizacija. Ona može biti namjerna, odnosno organizirana i nehotična, odnosno iskustvena. Namjerna organizirana socijalizacija jest odgoj. Nenamjerno, neorganizirano usvajanje vrijednosti, stavova i navika jest iskustvena ili izvanodgojna socijalizacija. Namjerna i nenamjerna socijalizacija mogu djelovati sinergijski i antagonistično. Mogu se uzajamno pojačavati ili potirati. Zato odgojne učinke škole može kasnije poništiti suprotno izvanodgojno socijalizirajuće djelovanje društvene okoline. **Ekološka svijest jest rezultat cjeloživotne namjerne i iskustvene ekološke socijalizacije**, a ne samo odgoja u djetinjstvu i mladenaštvu. Tijekom djetinjstva i mladenaštva u formiranju ekološke svijesti veći je udio ekološkog odgoja. U odraslosti prevladava izvanodgojna ekološka socijalizacija jer općenito u edukaciji odraslih prevladava obrazovanje, pa se o odgoju odraslih i ne govori. No, to ne znači da se odrasli trajno ne (re)socijaliziraju. Ali uglavnom iskustveno. Iskustveno učenje ostvaruje se kombinacijom više psiholoških oblika učenja. U iskustvenom učenju vrijednosti, stavova i navika prevladava učenje instrumentalnim uvjetovanjem i oponašanjem.

Postoji više psiholoških oblika ili načina učenja.<sup>1</sup> To su učenje uvjetovanjem (klasičnim i instrumentalnim), učenje oponašanjem i uvidom. Znanja se najučinkovitije uče uvidom. Vrijednosti, stavovi i navike učinkovitije se uče instrumentalnim uvjetovanjem i oponašanjem uspješnih modela. Instrumentalno uvjetovanje jest učenje na ugodnim i neugodnim posljedicama vlastitog ponašanja, dok je učenje oponašanjem učenje na posljedicama tuđeg ponašanja. Uči se, dakle, usvaja se i nastoji ponoviti ponašanje čije su posljedice ugodne, a izbjegava se ponavljanje ponašanja čije su posljedice neugodne. Ugodne su posljedice ponašanja one koje dovode do zadovoljenja potreba, dok su neugodne posljedice one koje onemogućuju ili otežavaju zadovoljavanje različitih potreba ili neposredno uzrokuju neugodu. To je univerzalna zakonitost koja regulira ponašanje svih pokretnih živih bića. Pri tome su, dakako, velike razlike u strukturi potreba i načinu njihova zadovoljavanja između vrsta, a kada se radi o ljudima, velike su i individualne razlike. Kao što vidimo, kognitivno se učenje najbolje odvija učenjem uvidom, dok se afektivno učenje (učenje vrijednosti, stavova i navika) učinkovitije odvija uvjetovanjem. Ekološko obrazovanje treba se temeljiti na uvidima u funkcioniranje ekosustava i procesima koji ih održavaju, odnosno degradiraju, dok se ekološke vrijednosti, stavovi i navike (osobito navike i ponašanje) uspostavljaju uvidom u kombinaciji s instrumentalnim učenjem i oponašanjem uzora. Uvidom se uči kognitivna osnova motivativnih osobina, a uvjetovanjem i učenjem po modelu njihova čuvstvena i akcijska sastavnica.

---

**1 Potrebno je razlikovati oblike cjeloživotnog učenja od psiholoških oblika, odnosno načina učenja.** Oblici cjeloživotnog učenja razlikuju se prema stupnju organiziranosti učenja, dok se psihološki oblici (načini) učenja razlikuju prema mehanizmu učenja koji se manifestira u procesu učenja pa se može opisati za taj način učenja karakterističnim ponašanjem subjekta koji uči. Oblici cjeloživotnog učenja jesu formalno i neformalno obrazovanje, samoobrazovanje te informalno učenje. Oni se razlikuju prema tome radi li se o namjernom ili nenamjernom učenju i prema stupnju organiziranosti. Formalno i neformalno obrazovanje jest organizirano i namjerno učenje, dok je informalno učenje nenamjerno, odnosno iskustveno. Formalno obrazovanje više je organizirano od neformalnog, dok informalno iskustveno učenje uopće nije organizirano. Psihološki su oblici učenja načini učenja koji se razlikuju i po ponašanju subjekta u procesu učenja, pa je motreći njegovo ponašanje, moguće zaključiti o kojem se obliku učenja radi (neki pisci oblike učenja nazivaju i teorijama učenja, makar teorije ponajprije objašnjavaju, a opisuju svoj predmet tek toliko da se zna što objašnjavaju). U svim oblicima cjeloživotnog učenja moguće je primijeniti sve psihološke oblike učenja.

#### 4.6. Ekološko uvjetovanje

Kao što je rečeno, učenje novog ponašanja i modifikacija postojećeg ponašanja uspješno se postiže instrumentalnim uvjetovanjem. Ono se temelji na (ne)ugodnim posljedicama ponašanja. Drugim riječima, na nagradama i kaznama za određeno ponašanje (što god nagrade i kazne značile – simbolizirane u sintagmi o “mrkvi i batini”). Najučinkovitija je kombinacija nagrada i kazna, jer uči se nagradama, a kaznama se odučava, odnosno destimulira nepoželjno ponašanje. Što bi to značilo u području formiranja poželjnog i modifikaciji nepoželjnog ekološkog ponašanja? Evo nekoliko provjerenih primjera koji pokazuju kako instrumentalno uvjetovanje sasvim dobro funkcionira u regulaciji ekološkog ponašanja, a na duži rok i u formiranju ekološke svijesti. Naime, kao što smo pokazali u odjeljku II.16. *Naučeni motivi - sadržaj odgoja*, ako situacija u kojoj se ponašanje regulira nagradama i kaznama dovoljno dugo potraje, nagrađeno ponašanje postaje navikom koja ima snažno motivativno djelovanje jer njezino prakticiranje postaje samonagrađujućim. U kombinaciji s učenjem uvidom takva situacija dovodi i do viših razina ekološke moralne svijesti.

**Učinkovito sredstvo instrumentalnog uvjetovanja jesu zakoni i sankcije predviđeni za njegovo kršenje.** Zakonima je moguće propisati ponašanje koje vodi održivom razvoju. Njima treba predvidjeti i sankcije za kršenje zakona, jer se u suprotnom gube učinci učenja uvjetovanjem. Dakako, predviđene sankcije treba i primjenjivati. Tako je, primjerice, moguće uvesti ekološki porez kojim se drastično oporezuju vlasnici automobila koji ispuštaju veću količinu ugljičnog dioksida od dopuštene i time destimulirati njihova kupnja i proizvodnja. Zakonom je moguće zabraniti nesanitarnu sječu šuma, ali i propisati nadzor nad provođenjem mjera zabrane. Dodatno se može oporezovati i druge ekološki štetne procese i proizvode. Može se zabraniti gradnja novih zgrada bez propisane termičke izolacije i propisati instaliranje aktivnih solarnih sustava na krovovima zgrada barem za pripremu tople sanitarne vode. Kako se u zgradarstvu troši oko 40% sve energije, jasno je koliko bi se time mogla smanjiti energetska potrošnja i ekološki otisak. Može se zabraniti i osjetnim kaznama zapriječiti odbacivanje otpada (osobito opasnog otpada) u

smeće ili u prirodu. To su primjeri nekih jednostavnih mogućnosti modifikacije ekološki štetnog ponašanja s pomoću anticipiranih i stvarnih kazna.

A nagrade? Država, županije i gradovi, u skladu s europskim uredbama i fondovima, ali i bez njih, trebali bi i mogli subvencionirati izvedbu poboljšane toplinske izolacije, korištenje solarnih kolektora, primjenu ekoloških materijala u graditeljstvu, energetske efikasne kućanskih aparata i uporabu obnovljivih izvora energije. Novčano bi trebali stimulirati razvrstavanje otpada, različitih vrsta ambalaže, kupnju energetske efikasne kućanskih aparata i uređaja. Koliko je taj način regulacije ponašanja jednostavan i djelotvoran vidi se iz banalnog primjera otkupa plastičnih boca za simboličan novčani iznos. On je proizveo neusporedivo veću modifikaciju štetnog ekološkog ponašanja (odbacivanja boca u smeće ili u prirodu) nego sve prethodne kampanje ekološkog opismenjavanja stanovništva. To ne znači da ekološka edukacija nije potrebna i korisna. Ali ona sama ne daje zadovoljavajuće rezultate.

**Želimo naglasiti da ekološko opismenjavanje kojim se stanovništvo obaveštava o funkcioniranju različitih ekosustava, o njihovoj povezanosti i krhkosti prirodne ravnoteže, o neodrživosti potrošačkog stila življenja u “razvijenom” društvu, ne jamči dovoljno masovnu promjenu ponašanja koja bi osigurala održivost razvoja.** Pogotovo je upitno djelovanje obrazovanja na svijest pripadnika elita moći koje su glavni generatori ekoloških poremećaja jer se za njih ne može govoriti o nerazumijevanju posljedica uništavanja okoliša. Tako je primjerice, operativno vodstvo *British Petroleuma* od vlastitog tehničkog osoblja bilo upozoreno na rizik od izlivanja nafte u Meksičkom zaljevu, ali je upozorenje zanemarilo, jer bi nekoliko dana “izgubljenih” zbog nužnog popravka instalacija značilo nepovratni gubitak određene količine novca. A novac je moć, a moć i ugled koji moć sa sobom donosi (jer ugledni su uspješni, a ne “dobri”) motivi su koji zadovoljavanjem ne slabe, nego samo jačaju.

**Ključno je pitanje kako presjeći tu spiralu jačanja moći, koja gazi sva načela održivog razvoja?** Koliko je motiv moći dominantan u ponašanju ljudi koji su zadobili moć stjecajem okolnosti, pokazuje povijest koju kroje moćni koji se sami ne mogu zaustaviti u njezinu sve bezobzirnijem prakticiranju (diktatori, prvaci moći, nikada se sami ne mogu obuzdati usprkos poučnim

primjerima koji pokazuju da mnoge od njih ta ovisnost na kraju ipak dođe glave). Uostalom, zašto narodi ratuju, što generira ratove koje zapodijevaju jači, tj. oni koji imaju moć (kojima bi objektivno bilo bolje bez daljnjih osvajanja), protiv slabijih koji moći nemaju. Pa makar na kraju, jer su osvajačke ambicije bile prevelike, rat izgubili. Kako to da na tome nisu ništa naučili, čak ni sudionici povijesti prosvijećenog dvadesetog stoljeća ("stoljeća rata")? Pa čim se ambiciozni gubitnik od rana oporavi i dovoljno ojača, opet započinje (dakako, ispravljajući time povijesne "nepravde" koje su im pobjednici u prethodnom ratu nanijeli). Nisu naučili ništa zato jer se intenzitet motiva moći i agresivnosti, koja je derivat moći i tjera na agresivno ponašanje, ne uči nego regulira izvanjskim okolnostima. Pa se može obuzdati, tj. staviti pod kontrolu izvanjskim preprekama i anticipiranim sankcijama. Kao i svi tzv. viši motivi, a to su svi osim primarnih (fizioloških i motiva sigurnosti), oni zadovoljavanjem jačaju, a nezadovoljavanjem slabe. Iz *procesne teorije motivacije* proizlazi da je (neželjene) aktivnosti najuspješnije suzbiti stvaranjem uvjeta u kojima ih nije moguće uspješno izvesti.

**Što bi velike igrače na globalnoj pozornici, koji žude za što više novca i moći, moglo odvratiti od pogubnog ekološkog ponašanja?** Jesu li to međunarodni ugovori o smanjenju proizvodnje stakleničkih plinova poput *Kyoto protokola* i kojekakve deklaracije kojima završavaju međunarodne konferencije o klimatskim promjenama? Već sam pogled na njihov sadržaj u kojemu nema zadanih rokova i predviđenih sankcija za njihovo nepoštivanje, govori o tome da neće biti učinkovite. Zgražavanje dijela javnosti nad nemoralnošću ponašanja političkih i poslovnih (a i dijela znanstvene) elita, ako je i iskreno, neće mnogo toga promijeniti. Takvo je ponašanje uistinu nemoralno i štetno, ali je normalno (prirodno). Dok se to ne shvati, previše će se očekivati od moralnog apeliranja, a i od samog obrazovanja. Pa što treba činiti?

Odgovore treba tražiti ne više u domeni psihologije, nego u polju drugih bihevioralnih znanosti, ponajprije sociologije i politologije. Iz prethodne analize proizlazi da je nužno promijeniti realne odnose moći između onih koji od ekološkog štetočinstva imaju koristi (i nešto štete) i onih koji trpe samo štetu. Osvještavanje ekoloških i novčanih gubitnika o činjenici da na njihovim štetama netko drugi profitira, ima znatan mobilizirajući potencijal. **Udruživanje**

**ekoloških gubitnika može u uvjetima demokratskog poretka biti političkom polugom za promjenu odnosa moći u procesu donošenja najvažnijih odluka s ekološkim posljedicama.** Sve uočljivija degradacija okoliša i povremene ekološke katastrofe iskustvo su koje može pokrenuti dovoljan broj ljudi ne samo na razmišljanje nego i na odlučno kolektivno sprječavanje najgorih neprijatelja održivog razvoja u tome da nastave gaziti prava ljudi na kvalitetan život. U tom je slučaju na djelu kombinacija organiziranog i iskustvenog učenja koje ima najviše izgleda ne samo ljude osvijestiti nego ih potaknuti i na aktivnost.

Za razumijevanje djelovanja obrazovanja na pojedine dimenzije društvenog razvoja i za razumijevanje interakcija između dimenzija društvenog razvoja ključna su dva temeljna koncepta. To su koncept ljudskog kapitala i koncept socijalnog kapitala. Obrazovanje je najvažniji čimbenik kvalitete ljudskog kapitala, a o socijalnom kapitalu ovisi stupanj i način njegove uporabe, pa ovisno o tome i individualna i društvena korist obrazovanja.

## 5. Koncept ljudskog kapitala

Smatra se da je u razvijenim društvima najvrjedniji razvojni resurs stanovništvo, odnosno tzv. ljudski kapital. **Pod ljudskim kapitalom misli se na “znanja, vještine, osposobljenosti (kompetencije) i sva svojstva osobe koja olakšavaju stvaranje osobnog, društvenog i gospodarskog blagostanja”** (OECD, 2002., str. 119.). Pod svojstvima koja nisu znanja i vještine misli se na urođene sposobnosti i zdravlje.<sup>2</sup> Determinante o kojima ovisi kvaliteta tako definiranog ljudskog kapitala pojedinca jesu: 1) obrazovanje, izobrazba na radnom mjestu i informalno (iskustveno) učenje, 2) urođene osobine (intelektualne i psihomotorne sposobnosti, sklonost bolestima, odnosno zdravlje), 3) obitelj, društvena sredina i ostali okolinski čimbenici (isto, str. 120.).

---

<sup>2</sup> **Uloga u ljudskom kapitalu onih sposobnosti koje su većim dijelom uvjetovane naslijeđem**, pri čemu se misli ponajprije na tzv. fluidnu inteligenciju i njezin doprinos nacionalnom razvoju, počela se intenzivnije proučavati tek posljednjih desetljeća. Što zbog metodoloških poteškoća u utvrđivanju udjela sposobnosti u međunacionalnim razlikama u ekonomskoj razvijenosti, a još više zbog mogućih rasističkih optužbi, istraživači ovoga problema suzdržavaju se od popularizacije svojih rezultata. Oni su u nas dostupni u preglednom radu *Zarevskog i Matešića* (2009.).



### Kratka povijest koncepta o ljudskom kapitalu

Ideju o ljudskom kapitalu u osnovi su oblikovali već klasični ekonomisti. *Adam Smith* je istaknuo da ulaganja u obrazovanje radnika doprinose povećanju produktivnosti jednako kao što doprinose ulaganja u fizički kapital (zgrade, strojeve i opremu). No, koncept je cjelovito formuliran tek šezdesetih godina prošlog stoljeća kada su američki ekonomisti (Schultz, 1961., Denison, 1962., Becker, 1964.) počeli tretirati rashode za obrazovanje kao investiciju i izračunavati njihovu profitabilnost. Pri tome su koristili trošak-korist pristup (*cost-benefit analysis*) i iste tehnike koje su se koristile pri procjeni isplativosti ulaganja u fizički kapital.

Izračunavanje trošak-korist odnosa omogućuje uspoređivanje isplativosti različitih materijalnih i nematerijalnih investicija i odabir najisplativije. U društvu znanja (podsjećamo, društvo znanja je ono društvo u kojemu se važne odluke donose racionalno, tj. na temelju informacija o njihovoj relativnoj korisnosti) trošak-korist analiza je snažan postupak koji je šezdesetih godina prošlog stoljeća uvjerio svjetsku javnost u važnost ulaganja u obrazovanje, ali i omogućio razbijanje mita o tome da je svako ulaganje u bilo kakvo obrazovanje visoko i jednako isplativa investicija. Ta je metoda primijenjena i pri izračunavanju isplativosti investicija u zdravlje, što je važno i zbog toga jer se koncept ljudskog kapitala proširio i na zdravlje kao njegovu važnu sastavnicu.

**Učinci, odnosno koristi od ulaganja u ljudski kapital, nisu samo ekonomski nego su i neekonomski u obliku raznih socijalnih dobitaka** (McMahon, 2008.). To predstavlja veliko konceptualno proširenje pojma ljudskog kapitala. I ekonomske i neekonomske koristi od ljudskog kapitala očituju se na individualnoj razini, razini organizacije u koju je osoba uključena, na razini države i razini međunarodnih integracija. Na individualnoj razini koristi se očituju u povećanju zarade, poboljšanju zapošljivosti osobe, društvenom ugledu i većem zadovoljstvu. Na organizacijskoj razini korist se sastoji u povećanju konkurentnosti poduzeća, smanjenju sukoba u organizaciji i zadovoljstvu zaposlenika (kvaliteti života u organizaciji), a na razini države u povećanju bruto društvenog proizvoda po stanovniku, međunarodnoj gospodarskoj kompetitivnosti države i većoj kvaliteti života stanovništva. Na razini Europske unije kvaliteta ljudskog kapitala percipira se kao njezina možda najveća potencijalna

prednost u odnosu na druge ekonomske velesile, a cjeloživotno učenje kao strategija njegova trajnog poboljšanja. To je široko razumijevanje koncepta kvalitete ljudskog kapitala jer obuhvaća više čimbenika, a ne samo obrazovanje, i više efekata, a ne samo ekonomske učinke. Iz koncepta se, osim toga, vidi da se ulaganja u ljudski kapital ne tretiraju kao potrošnja, nego kao investicija koja ima svoj ekonomski i neekonomski povrat.

**Neekonomske koristi od obrazovanja nisu tako vidljive kao ekonomske, a i teže su mjerljive pa se mogu lako zanemariti.** Kako se sustavi usmjeravaju na osnovi povratnih obavijesti o ostvarenim učincima, postoji tendencija da se ravnaju prema podacima o učinkovitosti mjerljivih ekonomskih, a ne prema teže mjerljivim neekonomskim (ljudskim i socijalnim) efektima. Tome pogoduje i činjenica da su u hijerarhiji motiva ekonomski (fiziološki) motivi dominantni. No, danas je sve bogatija evidencija o pozitivnom djelovanju obrazovanja na zdravlje, trajanje života, smrtnost djece, ljudska prava i političku stabilnost, kriminalitet i zaštitu okoliša, kao i na druge indikatore socijalnog blagostanja. Navedeni neekonomski učinci obrazovanja, zbog povezanosti gospodarstva i drugih društvenih podsustava, dodatno djeluju i na povećanje ekonomske obrazovne koristi. Primjerice, pozitivno djelujući na zdravlje, smanjuje rashode zdravstvenog sustava.

**Neekonomski učinci obrazovanja** i posredni strukturni ekonomski efekti rjeđe se mjere kako zbog metodoloških poteškoća tako i zbog konceptualnog nerazumijevanja uloge obrazovanja u razvoju koji treba shvatiti šire od ekonomskog razvoja. Zato je i sama gospodarska korist od obrazovanja koja se temelji na tradicionalnom sektorskom pristupu podcijenjena. Prema rezultatima suvremenih ekonometrijskih istraživanja proizlazi da indirektna ekonomska dobit od obrazovanja u ukupnom ekonomskom učinku obrazovanja iznosi od 38 do 40 posto (uz znatne razlike među zemljama, McMahon, 2008.). Neekonomski pak učinci na ljudsku dobrobit zbog poboljšanja kvalitete prirodne sredine, političke stabilnosti i demokratizacije očituju se nakon dugog vremenskog razdoblja i teško ih je egzaktno mjeriti jer su povezani s drugim razvojnim čimbenicima koji djeluju istodobno. Neupitnim se, međutim, smatra katalizirajuće djelovanje obrazovanja na ukupan proces razvoja. U društvene neekonomske koristi od obrazovanja treba uključiti i učinke obrazovanja na

smanjivanje ekonomskih nejednakosti (poboljšavanjem dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za sve). No, obrazovanje može doprinositi i povećanju, a ne smanjivanju socijalnih nejednakosti. Kakav će biti distribucijski efekt obrazovanja ovisi i o drugim javnim politikama, a ne samo o obrazovnoj.

*McMahon* (2008.) je razvio **model za mjerenje ekonomskih i neekonomskih učinaka obrazovanja poznat kao endogeni razvojni model** (*Endogenous Development Model*) koji zahvaća 8 sektora učinaka pri čemu se svaki od njih sastoji od 2 do 4 podsektora učinaka, odnosno različitih koristi. Sektori učinaka su sljedeći: ekonomski rast, rast populacije i zdravlje, demokratizacija i ljudska prava, smanjenje siromaštva i nejednakosti, okoliš, kriminal i uporaba droga, udio aktivne radne snage u stanovništvu, ukupna uključenost stanovništva u obrazovanje i u pojedine razine formalnog obrazovanja. S tim u vezi treba reći da različiti učinci obrazovanja nejednako vremenski zaostaju za ulaganjem u obrazovanje, što otežava njihovo izračunavanje. Uz to, koristi od različitih oblika cjeloživotnog učenja također nisu vidljive u istom razdoblju. Učinci neformalnog obrazovanja u poduzećima manje vremenski zaostaju od učinaka školovanja. Stoga su pouzdaniji rezultati dugoročnih od rezultata kratkoročnih istraživanja učinaka. Dugoročna predviđanja obrazovnih koristi također su sigurnija nego predviđanje onoga što će se dogoditi “sljedeće godine”, što odstupa od pravila da su kratkoročne prognoze sigurnije od dugoročnih. Nadalje, **između nekih učinaka i ulaganja postoji recipročna, a ne jednosmjerna uvjetovanost**. Generalno govoreći, što je zemlja (i zbog obrazovanja) razvijenija to je više spremna i gospodarski više sposobna u njega ulagati. Što je bruto nacionalni dohodak po stanovniku veći to su sredstva koja se za obrazovanje izdvajaju po učeniku veća, što doprinosi povećanju međunarodnih razlika u razvijenosti. Pri tome su važnije apsolutne razlike u izdvajanju novčanih sredstava po učeniku (korigiranih za kupovnu moć stanovništva) od relativnih razlika u izdvajanjima iz BDP-a. S obzirom na velike nacionalne razlike u BDP-u po stanovniku, iza nominalno jednakog postotka bruto društvenog proizvoda kriju se velike razlike u novčanim iznosima.

Svrha mjerenja učinaka obrazovanja nije puko zadovoljavanje znatiželje, nego je to razvoj učinkovitijih strategija društvenog razvoja uz pomoć obrazovanja. Važan aspekt tih strategija jest i njihova ekonomska djelotvornost koja

se očituje u trošak-korist odnosu. Moguće je simulirati različite razvojne strategije i uspoređivati njihovu djelotvornost, što bi trebalo pomoći u vođenju racionalnih razvojnih politika (ne samo obrazovne). Pri tome treba uvijek, uz ekonomske učinke, voditi računa i o neekonomskim dobicima koji doprinose nacionalnom blagostanju. Podaci o tome trebali bi se koristiti u političkom dijalogu što ga vode različiti akteri na političkoj sceni koji često nisu svjesni širine i raznovrsnosti učinaka obrazovanja na društveni razvoj kao višedimenzionalnog fenomena kojemu nije svrha gospodarski rast kao takav nego uspješnije zadovoljavanje različitih ljudskih potreba. Pogotovo u razdobljima zastoja u gospodarskom rastu postoji tendencija štednje na rashodima koji ne daju brze ekonomske učinke, a obrazovanja je djelatnost s dugim vremenom zaostajanja učinaka za ulaganjem.

**Ekonomske i neekonomske koristi od ulaganja u ljude ovise o političkom, gospodarskom i sociokulturnom kontekstu.** Isplativost ulaganja u ljude ponajprije ovisi o tome kako se ljudski resursi koriste u gospodarstvu i politici. U totalitarnim društvenim sustavima kvalitetna naobrazba nije važna ili je čak za politički uspon pojedinca kontraindicirana osobina. Primjerice, u Kambodži su Crveni Kmeri najprije poubijali osobe koje su nosile naočale jer se to smatralo indikatorom njihove iznadprosječne obrazovanosti. U Kini su za vrijeme kulturne revolucije intelektualci morali napustiti gradove i obavljati teške poljodjelske poslove. U vjerskim državama laička naobrazba smanjuje izgleda za uspješnu političku participaciju itd. U njima se sustavno diskriminiraju žene, čak ako su i visukoobrazovane (žene iz bogatih obitelji mogu steći visoku naobrazbu na nekom elitnom sveučilištu na Zapadu). To, osim što otežava njihov individualni razvoj, proizvodi i goleme nacionalne razvojne gubitke. U netržišnim gospodarstvima ljudski se resursi koriste manje racionalno nego u tržišnim, jer uspjeh poduzeća ne ovisi o kvaliteti i troškovima proizvodnje, nego o umreženosti poduzeća sa strukturama formalne i neformalne moći. U tržišnim ekonomijama različitog stupnja reguliranosti način korištenja ljudi i ekonomski povrat obrazovnih investicija također je različit.

**Ulaganja i način korištenje ljudskih resursa ovise i o tehnološkoj razini proizvodnje.** Što je tehnologija suvremenija rastu ulaganja u ljude. U zemljama OECD-a ulaganja u fizički i ljudski kapital 1973. godine su se izjednačila

da bi 1990. ova posljednja nadmašila prvu za oko 10%, s tendencijom daljnjeg bržeg rasta ulaganja u razvoj ljudi (Abramovitz, 1996.). Posljednjih godina učinjen je znatan napredak u teorijskim uvidima i metodologiji mjerenja i vrednovanja ekonomskih i neekonomskih koristi od obrazovanja na mikrorazini (za pojedinca, obitelj i poduzeće) i makrorazini.

### 5.1. Nejednaka isplativost različitih vrsta obrazovanja

Recentna istraživanja ljudskog kapitala obuhvaćaju istraživanja djelovanja formalnog obrazovanja, neformalnog obrazovanja i iskustvenog učenja, ulaganja u zdravlje i poboljšanje prehrane kao i njihova međudjelovanja. Pojedini su oblici cjeloživotnog učenja (formalno i neformalno obrazovanje te informalno učenje) u interakciji, a u međudjelovanju su i ulaganja u obrazovanje i zdravlje. Zato njihovi učinci nisu samo aditivni nego su i multiplikativni. Najviše je istraživanja provedeno u području isplativosti ulaganja u školovanje na različitim razinama.

Već su komparativna istraživanja *Psacharopoulos* (1973.) pokazala da ulaganja u različite razine formalnog obrazovanja nisu jednako isplativa. **Najisplativija su ulaganja u osnovno obrazovanje.** Pri tome je povrat ulaganja u osnovno obrazovanje veći u manje razvijenim nego u više razvijenim zemljama. To je zbog toga jer su u razvijenim zemljama osnovnim obrazovanjem gotovo sva djeca već obuhvaćena. Nadalje, ulaganje u obrazovanje isplativije je pojedincu nego društvu. Veći su, naime, izgledi da će pojedinac zahvaljujući obrazovanju ekonomski i socijalno napredovati nego da će društvo obrazovnu investiciju naplatiti i profitirati. U zemljama koje suboptimalno iskorištavaju svoje ljudske potencijale najkvalitetniji ljudski resursi odljevaju se u zemlje koje im daju bolje uvjete za zaradu i profesionalni razvoj. U tom slučaju, osoba u koju su uložena sredstva je na dobitku, a društvo koje je uložilo na gubitku. Neovisno o navedenoj pojavi, isplativost se obrazovnih investicija u funkciji obrazovne ekspanzije smanjuje, no taj pad ne znači da daljnja obrazovna ekspanzija nije i dalje isplativa (Psacharopoulos, 1989.). No, zašto nisu jednako društveno isplativa ulaganja u ljude u zemljama jednakog političkog i gospodarskog ustroja, pa čak i onda kad se radi o različitim dijelovima iste

države (primjerice u sjevernoj i južnoj Italiji). Te je razlike moguće objasniti razlikama u socijalnom kapitalu (o tome u odjeljku III.6. *Koncept socijalnog kapitala*).

### Isplativost predškolskog i visokog obrazovanja

U analizama isplativosti pojedinih razina i vrsta obrazovanja u pravilu se ispušta predprimarno (predškolsko) obrazovanje. Vjerojatno zato što ono nije dijelom formalnog školskog sustava. To je, međutim, neopravdano jer koncept cjeloživotnog učenja obuhvaća ne samo sve razine formalnog obrazovanja nego i neformalno obrazovanje. Psihologijske i neuroznanstvene spoznaje o učenju i ranom razvoju (vidjeti odjeljak II.12. *Djelovanje obrazovanja na razvoj sposobnosti i kreativnosti*) potvrđuju da je mozak najplastičniji u predškolsko doba, što znači da je to vrijeme kada se učenjem može najlakše razvijati pa bi to trebalo iskoristiti uspostavljanjem obuhvatne organizirane potpore takvom učenju širenjem mreže ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja. Ono ima najvišu razvojnu isplativost u smislu ubrzavanja kognitivnog i socijalnog razvoja djece, što znači da je to obrazovanje koje najviše doprinosi razvoju ljudskog kapitala nacije.

**Efekti ranog učenja osjećaju se i multipliciraju cijeli život.** Djeca koja su bila uključena u neki oblik institucionaliziranog ranog obrazovanja uspješnija su u svim kasnijim fazama cjeloživotnog učenja pa je i ekonomski povrat ulaganja u predškolsko obrazovanje velik. No, njega je teže izmjeriti jer se ostvaruje kasnije i to preko učinaka viših stupnjeva školovanja. Može se ustvrditi da je ne samo individualna nego i društvena korist od predškolskog obrazovanja vjerojatno veća od svih drugih razina školovanja pa i visokog. No, zanimljivo je da **dok s jedne strane roditelji predškolske djece participiraju u troškovima rane edukacije, korisnici visokog javnog obrazovanja energično zahtijevaju da ono za njih bude besplatno** (bez obzira na uspješnost studiranja), jer, navodno, ono nije roba. No, ono to jest jer se vrednuje na tržištu rada, zbog čega je individualni povrat ulaganja u visoko obrazovanja veći nego društveni. Visokoobrazovana populacija ima najviše prosječne zarade, najzapošljivija je, najdulje ostaje radno aktivna i ostvaruje osim materijalnih i najviše nematerijalnih koristi od obrazovanja (OECD, 1998.). Svaka dodatna godina školovanja povezana je, u prosjeku, s od 5 do 15% višim zaradama (Krueger i Lindahl, 1999.). To objašnjava ekspanziju privatnih visokih učilišta usprkos visokim školarinama koje su kandidati za studij spremni platiti.

S konceptom ljudskog kapitala neki pisci povezuju koncept “organizacijskog kapitala”. Naime, kako se gospodarske i druge organizirane aktivnosti izvode u suradnji više ljudi, o kvaliteti te suradnje ovisi iskorištenost ljudskog kapitala članova organizacije i uspješnost same organizacije. To znači da je moguće da neka organizacija bude neučinkovita makar su njezini članovi visokoobrazovane i sposobne osobe. **Organizacijski kapital sastoji se u vrednotama koje reguliraju odnose između članova organizacije** (Leana i Van Buren, 1999.). Organizacijski je kapital resurs koji se sastoji od karakteristika socijalnih odnosa unutar poduzeća. To je ponajprije vrednota povjerenja koja olakšava kolektivno djelovanje. Kada je ta vrednota usvojena, dolazi do dobrovoljnog dijeljenja važnih informacija i spremnosti ljudi za timski rad, što povećava učinkovitost organizacije (tzv. organizacijski *body building* ima zadaću povećati uzajamno povjerenje i spremnost za suradnju članova tima, tj. povećati razinu socijalnog kapitala). *Gospodarstvo utemeljeno na znanju*, jednako kao i *društvo znanja*, pretpostavlja da se postojeće znanje dijeli među članovima zajednice i primjenjuje, a ne samo posjeduje. **Količina raspoloživog znanja determinira ljudski kapital, dok spremnost na njegovo dijeljenje i primjenu generira organizacijski kapital.** Treba, međutim, reći da je organizacijski kapital, zapravo *socijalni kapital* na organizacijskoj razini, o čemu će biti riječi u odjeljku o socijalnom kapitalu.

## 5.2. Indikatori kvalitete ljudskog kapitala

Iz definicije ljudskog kapitala proizlazi da je ljudski kapital višedimenzionalni koncept sastavljen od obrazovanosti, vještina i ostalih osobina važnih za stvaranje osobne, društvene i ekonomske dobrobiti. Pod ostalim osobinama misli se na intelektualne i psihofizičke sposobnosti, odnosno zdravlje osobe. Iz navedene definicije mogu se izvesti pokazatelji kvalitete ljudskog kapitala pojedinca, organizacije i društva. Pri tome se obično najveća pozornost daje lakše mjerljivim indikatorima kao što je formalno obrazovanje koje se mjeri brojem godina školovanja ili kao obrazovni ishodi mjereni pojedinim skalama pismenosti. Znanja stečena neformalnim, a pogotovo informalnim učenjem, uglavnom se ne certificiraju i zato su u mjerama obrazovanosti

manje zastupljena, dok se procjene intelektualnog kapaciteta nacije uglavnom ne uzimaju u obzir. No, dok neformalno i informalno obrazovanje odraslih, napokon, barem na konceptualnoj razini, dobiva zasluženi status, to nije slučaj s varijablama intelektualnih sposobnosti i zdravljem.

Te redukcije znatno smanjuju valjanost pokazatelja kvalitete ljudskog kapitala jer su istraživanja provedena posljednjih desetak godina utvrdila da se znatan dio varijance individualnog i nacionalnog bogatstva može objasniti individualnim, odnosno nacionalnim razlikama u inteligenciji stanovništva. Vjerojatni razlog zanemarivanja faktora intelektualnih sposobnosti nalazi se ne samo u problemima vezanima uz njihovo valjano mjerenje nego u tomu što se inteligencija uglavnom razumije kao fluidna (koja ima visok indeks heritabilnosti pa okolina na nju može malo djelovati), a ne kao kristalizirana, čija je heritabilnost niža. Ispušta se iz vida da se i na fluidnu inteligenciju može djelovati intenzivnom i primjerenom ranom (predškolskom) intelektualnom stimulacijom, odgovarajućom prehranom i kvalitetnom zdravstvenom skrbi. Kristalizirana je pak inteligencija za profesionalni uspjeh i stvaranje materijalnog blagostanja važnija od fluidne.

**Najčešći pokazatelji obrazovanosti nacije jesu podaci o izlazima i ishodima iz obrazovnog sustava.** Izlazi se mogu kvantificirati uz pomoć podataka o obrazovnoj strukturi odraslog stanovništva prikazanoj prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (UNESCO, 1997.), a ishodi uz pomoć nacionalnih prosjeka koje na skalama različitih pismenosti postiže populacija odraslih u dobi između 16 i 65 godina (OECD, 2000). Ti su podaci međunarodno usporedivi i mogu poslužiti za uvođenje mjera obrazovne politike kojima se nastoji poboljšati obrazovanost stanovništva, odnosno nacionalni ljudski kapital. Zemlje se znatno razlikuju prema kvantitativnim i kvalitativnim pokazateljima obrazovanosti. Hrvatska se, i prema jednom i prema drugom kriteriju obrazovanosti, nalazi ispod prosjeka zemalja OECD-a (prema podacima o obrazovnoj strukturi prikupljenima popisom stanovništva 2001. godine i podacima o pismenosti petnaestogodišnjaka dobivenima PISA istraživanjem 2006. i 2009. godine).

Kako bi poboljšale kvalitetu nacionalnog ljudskog kapitala, prosvjetnim se politikama različitih zemalja nastoji povećati obuhvat mladih predtercijarnim



obrazovanjem, što dovodi i do veće potražnje za visokim obrazovanjem. To, međutim ne rezultira uvijek smanjivanjem ekonomskog jaza između socijalnih skupina različitog obrazovnog statusa. Usprkos smanjivanju razlika u obrazovanosti, razlike u zaradama između različitih socijalnih skupina tijekom osamdesetih i devedesetih godina u razvijenim su se zemljama povećale jednako kao što su se povećale i razlike u zaradama među pripadnicima istih obrazovnih kategorija (OECD, 2001.).

Međunacionalne pak razlike u djelovanju obrazovanja na smanjivanje razlika u zaradama proizlaze i iz strukturnih razlika u obrazovnim sustavima, tj. iz razlika u trajanju zajedničkog za sve jednakog obveznog obrazovanja. Što ono traje duže, odnosno što se horizontalna (vanjska) diferencijacija učenika događa kasnije, to je rizik od kasnijeg obrazovnog i socijalnog neuspjeha učenika koji imaju slabiju obiteljsku obrazovnu potporu manji (Erikson i Johansson, 1996.). Osobe koje u djetinjstvu i mladenaštvu nisu imale kvalitetnu obiteljsku potporu, a škola to nije u dovoljnoj mjeri kompenzirala, u odraslosti su izložene povećanom riziku od nezaposlenosti i socijalnog isključivanja. Produženo jednako kvalitetno opće obrazovanje za sve smanjuje kasnije individualne razlike u pismenosti odraslih i ujednačuje njihove izgleda za socijalno napredovanje. Zemlje s takvim obrazovanjem imaju i više nacionalne prosjeke na skalama pojedinih pismenosti.

### *5.3. Inteliktualne sposobnosti i ekonomski razvoj*

Za potpunije objašnjenje djelovanja ljudskog kapitala na gospodarski rast i razvoj u obzir treba uzeti i djelovanje individualnih i međunacionalnih razlika u inteligenciji, na što su upozorila istraživanja provedena u posljednjem desetljeću (Lynn i Mikk, 2007.). Ranije interpretacije ljudskog kapitala i njegova djelovanja taj su čimbenik sustavno zanemarivala. Koncept ljudskog kapitala, koji uključuje mjere intelektualnih sposobnosti, bolje objašnjava ekonomski razvoj nego koncept ljudskog kapitala koji se ograničava samo na mjere obrazovanosti. Istraživači koji su provjeravali hipotezu o inteligenciji kao važnom čimbeniku ekonomskog blagostanja krenuli su od razumne pretpostavke da inteligencija mora biti jedan od čimbenika individualnog i

kollektivnog blagostanja jer **inteligencija, uz jednako obrazovanje, povećava radni i društveni uspjeh pojedinca, pa prema tome i njegovo ekonomsko blagostanje. Bogatstvo pojedinaca pak doprinosi bogatstvu nacije.** *Lynn i Vanhanen* (2002.) su na uzorku 81 nacije na temelju procjene IQ-a i BDP-a po stanovniku došli do koeficijenta determinacije od 0,54. *Dickerson* (2006.) daje inteligenciji status prediktora blagostanja s još višim koeficijentima determinacije. Ti podaci, kada se radi o međunacionalnim razlikama, nisu posve konkluzivni, ali upozoravaju na to da je redukcija koncepta ljudskog kapitala na kvantitativne i kvalitativne pokazatelje obrazovanosti (na godine školovanja i podatke o prosječnim postignućima na pojedinim skalama pismenosti) također neopravdana.

*Rindermann* (2008.) je, koristeći se podacima drugih istraživača o povezanosti IQ-a i nacionalnog bogatstva (BDP-a po stanovniku) i rezultatima međunarodnih komparativnih istraživanja školskih postignuća (PISA, TIMSS i druga), utvrdio na uzorku od 173 zemlje da **postoji povezanost između kognitivnog i edukacijskog statusa od 0,73 te da inteligencija i akademska postignuća imaju utjecaj na gospodarsko blagostanje zemlje.** S druge strane, i gospodarsko je blagostanje (ne samo BDP nego i njegova raspodjela) važno za kognitivni razvoj populacije. Tome u prilog idu podaci o porastu inteligencije kohorte koji se objašnjavaju djelovanjem okolinskih faktora kao što su poboljšana prehrana i zdravstvena skrb, a ponajviše produženo školovanje. Kauzalna interpretacija povezanosti obrazovanja i inteligencije sastoji se u tome da veća inteligencija doprinosi školskom uspjehu, a produženo školovanje djeluje na porast fluidne i kristalizirane inteligencije. Pri tome, u međud odnosu inteligencije i ekonomskog blagostanja veći je utjecaj inteligencije na blagostanje nego obratno (podrobniji prikaz navedenih istraživanja nalazi se u preglednom radu *Zarevskog i Matešića*, 2009.).

#### 5.4. Neposredni i posredni učinci obrazovanja

U analizi učinaka obrazovanja važno je razlikovati neposredne učinke obrazovanja od posrednih. Oni korespondiraju tzv. unutarnjim i vanjskim ciljevima edukacije, koji su opisani u odjeljku I.7. *Unutarnji i vanjski ciljevi*

*obrazovanja – razvoj osobe i razvoj društva. Neposredni su učinci obrazovanja promjene pojedinih osobina ljudi koji se obrazuju.* Te su promjene kognitivne (različita znanja), psihomotorne (psihomotorne vještine) i afektivne (promjene vrijednosti, stavova i navika). **Posredni su učinci vanjski učinci obrazovanja, koji se očituju u promjenama u okolini obrazovanja do kojih je došlo zbog obrazovanjem promijenjenog ponašanja ljudi.** Moguće je razlikovati dvije razine posrednih (vanjskih) učinaka. **Prvu razinu posrednih učinaka** tvore promjene u onim dijelovima okoline obrazovanja u koju izlazi iz obrazovanja ulaze. To su gospodarska, politička, sociokulturna i prirodna okolina. **Drugu razinu posrednih učinaka** tvore oni učinci koji nastaju zbog povezanosti pojedinih društvenih podsustava i prirodnog okoliša. Zbog te povezanosti učinak koji obrazovanje proizvede u jednom dijelu njegove okoline izaziva promjene i u drugim društvenim podsustavima i prirodnoj sredini. Taj se proces odvija prema dinamici prikazanoj na slici 4. *Dijalektički model obrazovanja i razvojnih dimenzija* u odjeljku I.8. Ekonomski teoretičari razvoja, koji su svoj obzor shvaćanja razvoja proširili na neekonomске dimenzije razvoja, u već spomenutom modelu za mjerenje ekonomskih i neekonomskih učinaka obrazovanja poznatom kao *endogeni razvojni model*, navode 8 glavnih područja učinaka, odnosno različitih koristi između kojih postoje međudjelovanja.

Tako, primjerice, djelovanje obrazovanja na demokratizaciju djeluje i na promjene u gospodarstvu, kulturi i stanju okoliša, jer u vezi sa stanjem okoliša udruge civilnog društva mogu dići svoj glas protiv ekološki štetnih proizvodnih projekata. Ili drugi primjer. Zdravstveno prosvjećivanje neposredno djeluje na zdravlje osposobljavajući ljude za zdrav način života i rano prepoznavanje simptoma neke bolesti, ali i smanjuje rashode za zdravstvo i time povećava BDP povećanjem produktivnosti zdravih građana. Na taj način zdravstveno obrazovanje pozitivno djeluje na gospodarstvo. To pak omogućuje povećanje ulaganja u razvoj komunalne infrastrukture i kulturu, u održavanje okoliša i druge dijelove okoline (i u zdravstveni sustav), što djeluje na socijalizaciju građana i tako u krug. U ovom primjeru **ukupno djelovanje obrazovanja** na zdravlje jest zbroj direktnih i indirektnih učinaka obrazovanja na zdravlje. Neposredni se učinak obrazovanja na zdravlje sastoji u racionalnijem

zdravstvenom ponašanju obrazovane osobe. Posredni su učinci oni koji nastaju djelovanjem obrazovanja na nezdravstvene koristi koje porastom BDP-a po stanovniku omogućuju i viši zdravstveni standard građana.

Sljedeći se primjer odnosi na koristi od ekološkog obrazovanja. Neposredni se ekološki učinci obrazovanja očituju u ekološki poželjnom ponašanju kojim se manje onečišćuje okoliš. Posredni se učinci sastoje u djelovanju obrazovanja na smanjivanje rasta populacije i siromaštva, što pak smanjuje sječu šuma i onečišćenje okoliša. Posredne koristi od obrazovanja prelijevaju se i na građane bez obrazovanja.

Ekonomisti posredne vanjske koristi od obrazovanja prve razine smatraju direktnim efektima obrazovanja i nazivaju ih *parcijalnim efektima*, a indirektnu učinke druge razine nazivaju *strukturnima*. Ujedno, oni učinke, u pravilu, smatraju korisnima pa o njima govore kao o *benefitima*. Međutim, iz naših prijašnjih analiza proizlazi da učinci ne moraju bezuvjetno biti korisni, i da to, uostalom, često i nisu. Tako, primjerice, ekonomski rast i rast populacije preko neke mjere, ako je podržan obrazovanjem, može proizvoditi štetne ekološke i zdravstvene posljedice te utjecati na porast kriminala, što smanjuje kvalitetu života. Politička organizirana socijalizacija u nedemokratskim društvima također ne doprinosi razvoju, ako ga razumijemo kao proces uspješnijeg zadovoljavanja potreba većine ljudi. Pretpostavka o pozitivnoj ulozi obrazovanja u društvenom razvoju uvjetno je točna, a jednako je tako uvjetno točna i pretpostavka o pozitivnosti njegovih učinaka. Poseban problem predstavlja mjerenje indirektnih učinaka, pogotovo onih do kojih dolazi na drugoj (strukturnoj) razini. No, bez obzira na to, korisno je razlikovati te dvije vrste indirektnih učinaka koji predstavljaju dvije komponente ukupnih vanjskih obrazovnih efekata.

**Ukupan vanjski učinak (korist) od obrazovanja sastoji se, dakle, od tzv. parcijalne (direktne) i strukturne (indirektne) koristi** koje je moguće razdvojiti s pomoću odgovarajućih multivarijatnih statističkih postupaka kojima se izolira netoeft obrazovanja, nakon što se kontrolira utjecaj drugih varijabli. Posredni učinak obrazovanja na prvoj razini mjeri se s pomoću multiple regresijske analize statistički kontrolirajući ostale faktore za koje se može pretpostaviti da djeluju na zavisnu varijablu (neku vrstu koristi od

obrazovanja). Zbog međudjelovanja svih društvenih podsustava, posredna (strukturna) korist od obrazovanja nastaje povratnim djelovanjem različitih indirektnih koristi na čitavu strukturu obrazovnih koristi. Udio različitih posrednih koristi u ukupnoj koristi od obrazovanja jest varijabilan i ovisi o karakteristikama pojedinih društvenih podsustava, o čemu će biti riječi u sljedećem odjeljku.

### Štete od ranog odustajanja

Kada se govori o indirektnim efektima obrazovanja, obično se misli na indirektnu korist. Manje se navode indirektna šteta od prekratkog obrazovanja, tj. šteta što ih trpe pojedinci i društvo zbog preranog napuštanja formalnog obrazovanja. One su brojne (kao i koristi od dužeg obrazovanja). Njih je teško izraziti u novcu, ali iznosi su sigurno golemi. Programi osposobljavanja nezaposlenih bez obrazovanja, koji se izvode kako bi se nezaposleni bez obrazovanja uključili u svijet rada, koštaju. Još više košta kriminalno ponašanje koje je generirano socijalnim isključivanjem nedovoljno obrazovanih ljudi. Veliki su izgubljeni prihodi državnog proračuna zbog ljudi koji ne rade ili su zbog nedostatka obrazovanja potplaćeni. Nepoznat je, ali sigurno je velik individualni i društveni gubitak od rada u svojoj ekonomiji u kojoj formalno nezaposlene osobe bez obrazovanja osiguravaju svoje preživljavanje. Najveća je, međutim, "cijena" koju padom kvalitete života plaćaju ljudi koji su zbog nedostatne naobrazbe socijalno isključeni i koji su pali ispod granice siromaštva.

## 6. Koncept socijalnog kapitala

Ljudski se kapital očituje u djelovanju pojedinca u socijalnim zajednicama. One zajednice čiji su članovi više povezani i među kojima vladaju odnosi povjerenja, bolje surađuju i zato bolje iskorištavaju sposobnosti, obrazovanje i fizičke osobine članova zajednica (tj. ljudski kapital zajednice) od zajednica među čijim članovima nema povjerenja (pa zato možda uopće i ne surađuju). Povjerenje ima više dimenzija. Najvažnije je vjerovanje u dobre namjere drugih, u njihovu pouzdanost i kompetencije koje su neophodne za ostvarivanje zajedničkih ciljeva. **Socijalna povezanost i povjerenje među članovima neke zajednice uvjetuju stupanj i učinkovitost suradnje među njima pa su zato bitne sastavnice konstrukta koji se naziva *socijalnim kapitalom*.**

O njegovoj kvaliteti ovisi iskoristivost postojećeg ljudskog kapitala. Kako je obrazovanje važna komponenta ljudskog kapitala, ekonomski i neekonomski učinci obrazovanja u velikoj mjeri ovise o socijalnom kapitalu zajednice.

Postoji više koncepcija socijalnog kapitala. Razlikuju se antropološka, sociološka, ekonomska i politološka koncepcija socijalnog kapitala. Mi prihvaćamo definiciju prema kojoj je **socijalni kapital “socijalna mreža sa zajedničkim normama, vrijednostima i shvaćanjima koje olakšavaju suradnju unutar i između grupa”** (OECD, 2001., str. 41.). Pritom su najvažnije sljedeće norme, odnosno vrijednosti: uravnotežena uopćena uzajamnost i uopćeno povjerenje među članovima zajednice koji su umreženi. Pod uopćenom uzajamnošću misli se na uzajamno očekivanje da će ono što dajemo danas, u trenutku potrebe u budućnosti biti vraćeno. Povjerenje se pak sastoji u vjerovanju u dobre namjere drugih, u njihovu pouzdanost i kompetencije neophodne za ostvarivanje zajedničkih ciljeva (Putman, 2001.). Pri tome se razlikuje tzv. horizontalno socijalno povjerenje (općenito povjerenje u građane neke zajednice) i vertikalno političko povjerenje (povjerenje u institucije društva).

**Tri su, dakle, dimenzije koncepta socijalnog kapitala: građanska (horizontalna) povezanost (umreženost) ljudi, uzajamnost te socijalno i političko povjerenje** (Putman, 1993.). Povezanost, uzajamnost i povjerenje uvjet su uspješne suradnje među pripadnicima neke zajednice u ostvarivanju njihovih ciljeva. Većina politologa prihvaća *Putmanovu* koncepciju socijalnog kapitala, no neki ju sužavaju na njezinu najvažniju dimenziju, a to je dimenzija povjerenja, jer ona omogućuje suradnju o kojoj ovisi uspješno rješavanje kolektivnih problema (Uslaner, 2002., Stolle 2003.). Podrazumijeva se da umreženost olakšava uspostavu povjerenja i suradnju. Zbog toga je izvorni trokomponentni koncept socijalnog kapitala najprije reduciran na dvije komponente: umreženost i povjerenje, s pretpostavkom da između mreža povezanosti i povjerenja postoji snažan recipročni odnos. Vjerovalo se da što su ljudi više međusobno povezani da si to više međusobno vjeruju i obratno. To, međutim, nije potvrđeno empirijskim istraživanjima. Odnos između povezanosti i povjerenja je asimetričan; povezanost djeluje na povjerenje, ali ne vrijedi i obratno. Povjerenje samo u maloj mjeri djeluje na povezivanje. **Zato se socijalni kapital danas uglavnom razumije kao povjerenje koje se smatra njegovom ključnom sastavnicom.**

**Elementi socijalnog kapitala ovisni su, kao i sve vrijednosti, o kulturnoj tradiciji i promjenljivim objektivnim okolnostima.** Neke društvene norme i vrijednosti, koje se prenose s generacije na generaciju, doprinose povjerenju i olakšavaju suradnju, dok ih neke otežavaju. Jednako tako, neke objektivne situacije, odnosno određeni uvjeti života, pretpostavljaju suradnju i generiraju povjerenje, dok neki uvjeti života otežavaju suradnju i smanjuju povjerenje. Neke promjene uvjeta života (političke, gospodarske, ekološke) pogoduju rastu socijalnog kapitala (povjerenju i suradnji), dok neke druge vode njegovu slabljenju. Tako je, primjerice, socijalni kapital u postkomunističkim zemljama bitno manji nego u ostalim zemljama Zapadne Europe (zbog efekta promjene objektivnih okolnosti), ali su zbog različite kulturne tradicije razlike u socijalnom kapitalu između pojedinih tranzicijskih zemalja velike (Štulhofer, 1998.).

Sintagmu *socijalni kapital* različiti pisci ne određuju jednako, no u svim je njihovim određenjima zajedničko shvaćanje da su odnosi među ljudima i njihova povezanost važni za postizanje njihovih ciljeva. Uključenost pojedinca i skupina u socijalne mreže te uzajamno povjerenje u velikoj mjeri određuju stupanj iskoristivosti njihova materijalnog položaja i osobnih karakteristika koje nazivamo ljudskim kapitalom. **Poput financijskog i ljudskog kapitala, socijalni je kapital resurs što ga pojedinac može koristiti kako bi ostvario svoje ciljeve, a osobit je po tome što proizlazi iz društvenih veza** (Coleman, 1988.). Socijalni kapital daje onima koji ga posjeduju određene mogućnosti i prednosti, pa se stoga pojavljuje i kao sredstvo reprodukcije društvene nejednakosti i isključenosti. To znači da socijalni kapital ne mora bezuvjetno doprinositi društvenom napretku i općem dobru. Primjerice, kriminalne organizacije iznimno su dobro povezane (čak i međunarodno), među njima postoji iznimno visok stupanj povjerenja (*omerta*) i iznimno su učinkovite u ostvarivanju svojih ciljeva, ali su iznimno društveno štetne. I drugi oblici povezivanja istomišljenika koji vode isključivanju drugih (drugačijih) pripadnika neke šire zajednice (pripadnika nacionalnih manjina, osoba drugih vjerskih ili političkih uvjerenja, žena, istospolno orijentiranih i drugih) mogu biti štetni jer onemogućuju korištenje ljudskog kapitala određenih društvenih skupina. Stoga su ravnopravnost i borba protiv diskriminacije toliko važne ne samo za kvalitetu života diskriminiranih nego i za uspješnost čitave zajednice.



**Socijalni se kapital ostvaruje na različitim razinama društvene povezanosti.** Moguće je razlikovati obiteljsku povezanost, poznaničku povezanost, povezanost među članovima određene organizacije (poduzeća, škole, vjerske zajednice, političke organizacije, udruga civilnog društva i drugih), povezanost među pripadnicima određenih etničkih i drugih društvenih skupina, povezanost državljana neke države pa i međunarodnu povezanost.

Nas u našoj analizi najviše zanima odnos obrazovanja i socijalnog kapitala obitelji, škole i društva kao cjeline. Načelno se može kazati da su obrazovanje i socijalni kapital u međudjelovanju, što znači da u tom odnosu obrazovanje može biti i zavisna i nezavisna varijabla. Sa stajališta naše teme (socijalni kapital kao čimbenik učinkovitosti obrazovanja) više nas zanima situacija u kojoj je socijalni kapital nezavisna, a učinci obrazovanja su zavisne varijable. S obzirom na to, najprije trebamo odgovoriti na pitanje kako socijalni kapital obitelji i škole djeluje na obrazovna postignuća učenika, a potom da li i u kojoj mjeri ekonomska i neekonomska društvena korist od obrazovanja ovisi o razini socijalnog kapitala društva.

### *6.1. Djelovanje socijalnog kapitala obitelji i škole na obrazovna postignuća*

**Visoka razina socijalnog kapitala obitelji, o kojoj ovisi kvaliteta obiteljske potpore, jedan je od najvažnijih čimbenika individualnog školskog uspjeha.** Već prije četrdesetak godina, istraživanja *Jencksa* i suradnika taj su utjecaj kvantificirala: više od pola varijance školskog uspjeha moglo se tada pripisati djelovanju obiteljske sredine (Jencks i sur. 1972.). Pri tome je bila važna kvaliteta ljudskog kapitala obitelji, tj. obrazovanost i inteligencija roditelja te njihova predanost obrazovanju djece, što ovisi o tome u kojoj je mjeri obrazovanost obiteljska vrednota. Osobito je u tom klasteru osobina bila važna obrazovanost majke i je li obitelj potpuna ili je jednoroditeljska. Što je obrazovanost majke bila viša, školski je uspjeh djeteta bio bolji. Djeca iz cjelovitih obitelji bila su uspješnija od jednoroditeljskih. Kasnija su *Colemanova* istraživanja pokazala da je obiteljski socijalni kapital važan čimbenik obrazovnog postignuća djece pogotovo, što je osobito važno otkriće, u obiteljima



lošijega ekonomskog statusa (Coleman, 1988.). *Dika i Singh* (2002.) su, analizirajući brojna istraživanja utjecaja socijalnog kapitala roditelja na obrazovna postignuća djece, također utvrdili pozitivnu vezu između tih varijabli.

**Socijalni kapital škole očituje se u međusobnom povjerenju i suradnji svih čimbenika obrazovnog uspjeha.** To su ponajprije učenici, učitelji i roditelji. Od iznimne je važnosti stupanj uzajamnog povjerenja učenika i učitelja, osobito percepcija učenika o tome je li učitelju/učiteljici uistinu stalo do njegova napretka. S tim u vezi utvrđeno je da razina očekivanja učitelja/učiteljica djeluje na učenička postignuća. Viša očekivanja djeluju na veća postignuća, dok niska očekivanja destimuliraju učenike pa oni postižu rezultate slabije od njihovih stvarnih mogućnosti. Dakako, očekivanja se trebaju temeljiti na poznavanju učenika i povjerenju učitelja/učiteljice u učenikove mogućnosti i njihovu spremnost da se dodatno založe za veća postignuća. U tome roditelji trebaju surađivati s učiteljima kao partnerima na zajedničkom projektu razvoja njihove djece, što pretpostavlja uzajamno povjerenje.

Suradnja među učenicima ne isključuje kompeticiju. Kombinacija suradnje i kompeticije poboljšava obrazovne učinke i doprinosi stjecanju socijalnih kompetencija suradnje i natjecanja u odraslosti. Što se pak tiče odgojne učinkovitosti škole, treba reći da su intenzitet i kvaliteta interakcije između učenika, razrednog učitelja/učiteljice i roditelja prvorazredni čimbenici odgojne učinkovitosti škole, što se može objasniti konceptom socijalnog kapitala škole kao organizacije.

*Putmana* (2001.) je zanimalo djelovanje socijalnog kapitala na učenička postignuća na agregatnoj školskoj razini. On je ustanovio da su **obrazovna postignuća učenika više određena razinom socijalnog kapitala škole nego drugim pojedinačnim čimbenicima tzv. pedagoškog standarda (brojem učenika u razredu, osposobljenošću nastavnika, novčanim inputima po učeniku i drugim elementima pedagoškog standarda)**. Na tom je tragu istraživanje *Bryka i Schneidera* (2002.) koji su istražujući djelovanje razlika u razinama socijalnog kapitala među školama otkrili kako je razina povjerenja i suradnje među učenicima i nastavnicima, među samim nastavnicima te između njih i uprave, bitan čimbenik obrazovnih postignuća. Važnost tih čimbenika utvrdila je u našim uvjetima i *Domović* (2003).

**Na međuškolske razlike u obrazovnim postignućima djeluju i razlike u socijalnom kapitalu lokalne zajednice.** On omogućuje objašnjenje onog dijela međuškolskih razlika u prosječnim obrazovnim postignućima koji se ne može objasniti razlikama u tzv. pedagoškom standardu (opremljenosti škole, osposobljenosti učitelja i drugim čimbenicima neovisnim o učeniku). Radi se o regionalnim, a u većim gradovima i kvartovskim razlikama u priljevu sociokulturnog kapitala što ga učenici donose iz roditeljskog doma. Kako se učenici u osnovnu školu upisuju uglavnom prema mjestu stanovanja, lokalne se razlike u sociokulturnoj razvijenosti prenose u škole smještene u različite sociokulturne sredine. To je uočljivo kako na regionalnoj tako i na gradskoj razini kada su razlike u razvijenosti značajne. Hrvatska je primjer zemlje u kojoj su regionalne razlike velike, a njezina metropola primjer grada velikih kvartovskih razlika između središnjeg i perifernih dijelova grada naseljenih pridošlicama. Razumno je očekivati da će se razlike u sociokulturnom statusu obitelji koje naseljavaju različite lokalitete prelići na posredstvom individualnih sociokulturnih razlika, što će se odraziti i na međuškolske razlike korelativno razlikama u sumama individualnih priljeva. No, događa se nešto neočekivano, a to je da se međuškolske razlike u obrazovnim postignućima povećavaju više od razlika u sumama individualnih priljeva socijalnokulturnog kapitala učenika u pojedinim školama. **Agregirano djelovanje individualnih priljeva na prosječno postignuće škole veće je od pukog zbroja individualnih prinosa.** Integriranost škole u socijalnu mrežu lokalne sredine povećava povjerenje i suradnju čimbenika unutar škole te tako povećava prosječna obrazovna postignuća škole i do tri puta više nego što to čini obiteljska sredina pojedinog učenika (OECD, 2002.).

## *6.2. Socijalni kapital društva i društvena korist od obrazovanja*

Društvena “isplativost” obrazovanja mjeri se ekonomskim i neekonomskim koristima što ga od obrazovanja ima društvo. Zanima nas, ovisi li ona o socijalnom kapitalu na razini društva? Ili konkretnije, u kojoj mjeri doprinos obrazovanja pojedinim dimenzijama društvenog razvoja ovisi o razini socijalnog kapitala društva. S tim u vezi potrebno je operativno odrediti pojam socijalnog kapitala društva.

Kao što je rečeno, koncept socijalnog kapitala sadrži tri elementa: umreženost, uzajamnost i povjerenje (element uzajamnosti je, međutim, u većini operacionalizacija zanemaren). Sociolozi umreženost na društvenoj razini određuju kao "civilnost" zajednice. Civilna zajednica ima četiri obilježja. To su: formalna i neformalna politička participacija, politička jednakost svih članova zajednice, solidarnost, povjerenje i tolerancija te udruživanje u različite udruge civilnog društva. Kako se smatra da uzajamnost i mreže građanske povezanosti uvjetuju socijalno povjerenje i suradnju utemeljenu na povjerenju, **ključnom se dimenzijom socijalnog kapitala društva smatra povjerenje**. Istraživanja uistinu potvrđuju da postoji svojevrsna recipročnost između civilne umreženosti i povjerenja, ali da je taj odnos asimetričan. Niz istraživanja potvrdio je značajan utjecaj umreženosti na povjerenje, ali nije utvrdio značajan utjecaj povjerenja na udruživanje. Stoga se utjecajni autori zauzimaju za konceptualizaciju socijalnog kapitala s pomoću njegova kulturalnog (vrijednosnog) aspekta – povjerenja. Dodatni razlog za takvu operacionalizaciju socijalnog kapitala jest da, za razliku od generaliziranog povjerenja, pojedine mreže povezanosti mogu biti mnogo lakše iskorištene za društveno nepoželjne ciljeve. Zbog tih je razloga socijalni kapital opravdano konceptualizirati kao socijalno povjerenje (Šalaj, 2007.).

Šalaj navodi različite definicije socijalnog povjerenja (vjere u ljude) koje se u osnovi svode na očekivanja da će se drugi ljudi svojim ponašanjem suzdržavati od toga da nam nanose štetu te da će, kada je to moguće, pridonijeti našem blagostanju (Šalaj, isto, str. 53., 54.). Putman (2000.) u svom kapitalnom djelu *Bowling Alone* upozorava na razliku između dva tipa socijalnog povjerenja: horizontalnog socijalnog povjerenja među građanima određene zajednice i vertikalnog političkog povjerenja u institucije vlasti, odnosno društvene i političke institucije uopće. Pri tome se socijalno povjerenje oba tipa stječe aktualnim socijalnim iskustvom. Prema komparativnim longitudinalnim istraživanjima može se zaključiti da je proteklih desetljeća u zemljama konsolidirane demokracije došlo da erozije horizontalnog socijalnog povjerenja, dok je u tranzicijskim zemljama došlo do pada i horizontalnog i vertikalnog socijalnog povjerenja.<sup>3</sup> U tom kontekstu možemo spomenuti da "Hrvatsku obilježava

3 Komparativna longitudinalna istraživanja temeljnih vrijednosti stanovništva provedena su u Europi u nekoliko navrata i obuhvatila su i više neeuropskih država (Inglehart, R. 2000.).

bitno niža razina socio-kulturnog kapitala. U prosjeku, hrvatski građani iskazuju dvostruko manju sklonost udruživanju i gotovo isto toliko manje povjerenja” (Štulhofer, 1998., str. 164.).

**Političko povjerenje, tj. povjerenje građana u političke elite (političke stranke) i političke institucije nije jedinstvena pojava, nego ima više tipova, odnosno razina.** Razina političkog povjerenja bitna je za funkcioniranje demokracije, odnosno demokratskih institucija vlasti. Dok je nepovjerenje u političku vlast potencijalno korisno (sama ideja demokracije uključuje mogućnost iskazivanja nepovjerenja u aktualnu političku vlast), nepovjerenje u to da će institucije (sudstvo, policija, crkva, vojska, državna uprava, obrazovanje, znanost) djelovati u skladu s prihvaćenim pravilima, izrazito je štetno. Dok je nepovjerenje prema političkoj vlasti i političarima korisno, jer je to jedan od motora koji pokreće demokratsku državu (Levi, 1998.), nepovjerenje u građane i društvene institucije izrazito je štetno jer bez uopćenog povjerenja dobro funkcioniraju samo jednostavni oblici suradnje među ljudima koji se poznaju. U velikim zajednicama se bez uopćenog povjerenja potencijal suradnje radikalno smanjuje, a u skladu s tim i mogućnost djelotvornog rješavanja društvenih problema. Zbog toga međunarodna kompetitivnost neke države i kvaliteta života u njoj ovise o razini povjerenja u njoj. Suradnja je, doduše, moguća i bez povjerenja (ona može biti prisilna), ali smanjeno povjerenje povećava troškove transakcije. Troškovi transakcije osobito su visoki kada se razmjena odvija među pojedincima i skupinama koje ne vjeruju jedne drugima. **Povjerenje smanjuje transakcijske troškove, a to je glavna ekonomska funkcija socijalnog povjerenja.**

Velik dio teorije o socijalnom kapitalu odnosi se na različite koristi od više razine socijalnog kapitala na različitim područjima ljudske djelatnosti. Glavna područja djelovanja socijalnog kapitala su ekonomija, demokracija, obrazovanje, sigurnost i zdravlje. Rezultati istraživanja učinaka socijalnog kapitala na različitim područjima iscrpno su prikazani u već spomenutoj knjizi *Berte Šalaja* (2007.), a mi ćemo se usredotočiti na područje obrazovnih učinaka na pojedine dimenzije društva (o djelovanju socijalnog kapitala na individualna obrazovna postignuća bilo je riječi u prethodnom odjeljku).

**Generalno govoreći, utvrđena je pozitivna povezanost između viših razina socijalnog kapitala i gospodarske i demokratske razvijenosti,** što je u skladu s dijalektičkim modelom nacionalnog razvoja *Fägerlinda* i *Sahe* (1989.). Ako se socijalni kapital društva operacionalizira preko njegove dvije glavne dimenzije: strukturne (članstvom u udrugama civilnog društva) i kulturne (uopćenim socijalnim povjerenjem) očituje se međudjelovanje između gospodarske i političke razvijenosti i socijalnog kapitala na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Svjetska regija u kojoj su obje dimenzije socijalnog kapitala visoke (skandinavske zemlje, Njemačka i Švicarska) i regije u kojima su obje dimenzije socijalnog kapitala niske (zemlje Latinske Amerike i većina postkomunističkih zemalja) značajno se razlikuju i prema gospodarskoj i političkoj razvijenosti. Razlika je u korist zemalja s većim socijalnim kapitalom (Norris, 2001.). **Prema dijalektičkom modelu društvenog razvoja dobivena povezanost ne indicira jednosmjerni uzročno-posljedični odnos, nego odnos recipročne uvjetovanosti.** Zbog povezanosti obrazovanja i svih društvenih dimenzija (gospodarstva, politike i kulture) takav se odnos (odnos recipročne uvjetovanosti) može pretpostaviti i između obrazovanja i socijalnog kapitala, odnosno socijalnog kapitala i društva znanja.

**Društvo znanja pretpostavlja visoku razinu socijalnog kapitala države jer je to društvo koje primjenjuje postojeće znanje u donošenju i provođenju kolektivno važnih odluka.** Da bi to bilo moguće, prednost pri ulasku u neku organizaciju i u participaciji pri donošenju važnih odluka treba imati kompetentnost osobe pred pripadnošću grupi koja je ostvarena prema nekom izvanstručnom kriteriju. Zato je povjerenje u kompetentne osobe i spremnost da se s njima surađuje od iznimne važnosti. Ako nema povjerenja u stručnjake koji pripadaju opozicijskim strankama, nacionalnim manjinama, strancima, stanovnicima pojedinih regija u državi, dijaspori, pa se zbog toga isključuju eksperti za rješavanje pojedinih problema koji nisu “naši”, dolazi do velikih gubitaka u ekonomskim i neekonomskim učincima obrazovanja. Pojedinačna iskustva isključivanja, odnosno uključivanja zbog (ne)pripadanja skupini koja ima moć, agregiraju se na razini društva i stvaraju kulturu (ne)povjerenja o kojoj značajno ovisi isplativost ekonomskih i neekonomskih investicija, pa prema tome i investicija u obrazovanje. **Drugim riječima, društvena korist**

**od postojećeg ljudskog kapitala, pa prema tome i od obrazovanja, ovisi o razini socijalnog kapitala društva.**

### *6.3. Socijalni kapital u tranzicijskim zemljama*

S obzirom na važnost socijalnog kapitala za ekonomsko blagostanje, razvoj demokracije i opću dobrobit, nameće se pitanje **o čemu ovisi razina socijalnog kapitala u nekoj zemlji, pa prema tome i društvena korist od obrazovanja.** Već je rečeno da ona ovisi o povijesnim okolnostima, odnosno uvjetima života koji uvjetuju kulturnu tradiciju neke zemlje, ali i o aktualnim objektivnim čimbenicima o kojima ovise individualna iskustva koja se odnose na horizontalno i vertikalno političko povjerenje. Za nas su zanimljive promjene socijalnog kapitala do kojih je došlo u tranzicijskim postkomunističkim zemljama. U njima je došlo do strukturnih društvenih promjena koje djeluju na uvjete života cjelokupnog stanovništva. Najvažnije okolnosti koje djeluju na opće povjerenje, do kojih je došlo u postkomunističkom razdoblju, jesu: percipirano siromaštvo, stupanj društvenih nejednakosti, percepcija korupcije, struktura tradicionalnih vrijednosti i funkcioniranje upravnih institucija (OECD, 2001.).

Tranzicijske zemlje, a to su uglavnom zemlje jugoistočne Europe, od kojih su neke postale članicama Europske unije, dok druge to nastoje postati, ubrajaju se među siromašne zemlje Europe. Siromaštvo i niska gospodarska razvijenost općenito sprječavaju razvoj povjerenja, jer ljudi koji su ekonomski nesigurni ne mogu imati razloga vjerovati drugima, a većina ljudi svoje neuspjehe pripisuje vanjskim okolnostima, odnosno nepravednim društvenim odnosima. Socijalna nesigurnost generirana prijelazom na tržišno privređivanje dominantna je društvena značajka tranzicijskih zemalja što u usporedbi sa socijalnom sigurnošću, koje se njihovo starije stanovništvo sjeća iz predtranzicijskog vremena, proizvodi generalizirano nepovjerenje.

**Na povjerenje više djeluje tip raspodjele nacionalnog bogatstva nego prosječno materijalno blagostanje nacije.** Velike nejednakosti same proizvode društvene napetosti među socijalnim skupinama i nepovjerenje u društvene institucije koje podprivilegirani slojevi za takvu situaciju doživljavaju kao

odgovorne. Neki smatraju da glavni uzrok socijalnog nepovjerenja nije razina bogatstva društva nego da je to način na koji je društveno bogatstvo raspodijeljeno (Uslaner, 2002.). Ako stanovništvo ne vjeruje da su socijalne razlike rezultat zasluga i doprinosa općem dobru, gubi se vjera u mogućnost uspostave društva socijalne pravde, što djeluje razorno na međugrupno povjerenje.

U svim tranzicijskim zemljama došlo je do povećanja socijalnih nejednakosti. Mala skupina postala je iznimno bogata i moćna, srednji sloj se smanjio prijelazom velikog dijela njegovih pripadnika u donji sloj, čime je distribucija stanovništva prema materijalnom blagostanju i društvenoj moći postala izrazito asimetrična. Broj tranzicijskih gubitnika uvelike je nadmašio broj tranzicijskih dobitnika. Uz to, u hrvatskom društvu prevladava percepcija o nepoštenoj pa i nezakonitoj pretvorbi i privatizaciji državnog (prije društvenog) vlasništva u privatno, kojom su nepravedno stečena i izgubljena mnoga bogatstva.

**Percepcija korupcije je jedan od najvažnijih čimbenika (ne)povjerenja.** U tranzicijskim zemljama percepcija korupcije je visoka, a postoje dokazi da je ona i stvarno velika. Prema istraživanjima *Štulhofer* (2004.) socijalni se kapital u Hrvatskoj u razdoblju između 1995. i 2003. smanjio prema sva tri relevantna kriterija: uopćenom povjerenju, sudjelovanju u udrugama civilnog društva i povjerenju u institucije. Najsnažnije na pad socijalnog kapitala u zemlji djeluje porast percipirane korupcije u općoj javnosti. Percepcija korupcije i s njom povezano institucionalno nepovjerenje glavni su izvori socijalnog nepovjerenja (Rothstein, 2004.). Posljednja istraživanja percepcije korupcije u Hrvatskoj pokazuju da je percipirana korupcija i dalje u porastu te da je negativno povezana s povjerenjem u institucije (Kregar, Sekulić i Šporer, 2010.).

**Kulturna tradicija u tranzicijskim zemljama manje gospodarske razvijenosti razlikuje se od prevladavajućih vrijednosti europskog Sjevera i Zapada.** Radna etika je na nižoj razini, znanje nije među dominantnim vrijednostima, klijentelizam se smatra normalnim, koncept ljudskih prava nije u dovoljnoj mjeri internaliziran, na djelu su razni oblici diskriminacije žena, etničkih i drugih manjina, što sve zajedno smanjuje opće povjerenje značajnog dijela stanovništva i vodi u suboptimalno korištenje postojećeg ljudskog kapitala (što znači i obrazovanja). Snaga kulturnih čimbenika tolika je da se očituje čak i na subnacionalnoj razini u razvijenim zemljama. Tako, primjerice,



u sjevernoj Italiji, zbog modernijih vrijednosti stanovništva, državna uprava bitno bolje funkcionira nego u južnoj Italiji, a to pak doprinosi uspostavi i jačanju povjerenja. Tako stvoreni socijalni kapital omogućuje sjevernom dijelu zemlje brži gospodarski rast. Južni dio zemlje pak i nadalje suboptimalno koristi ekonomsku pomoć Sjevera, što u njemu generira separatističke tendencije koje prijete političkom jedinstvu zemlje. To je drastičan primjer koji svjedoči o važnosti zajedničkih vrijednosti za funkcioniranje zajednice. Postoje naznake da i u relativno maloj zemlji kao što je Hrvatska postoje znatne regionalne kulturalne razlike između sjeverozapadnog i jugoistočnog dijela zemlje koje su odgovorne za dio razlika u funkcioniranju državnih institucija i za dio razlika u gospodarskoj razvijenosti i djelotvornosti.<sup>4</sup>

**Stanje u sudstvu i djelovanje ostalih institucija svojevrsna je rak-rana tranzicijskih zemalja** i predstavlja ograničavajući čimbenik povjerenja. To proizvodi znatne makroekonomske štete. Bez povjerenja u institucije pravne države slabi poduzetništvo i izostaju strana ulaganja. Pri tome se ne radi samo o nepovjerenju u sudstvo. Svaki dokaz da neka institucija (zdravstvena, znanstvena, obrazovna ili neka druga) propušta kazniti one svoje članove koji krše njezina pravila, da je pristrana i da promovira partikularne interese, razlog je za nepovjerenje ne samo u dotične institucije nego i u sve sugrađane. Rasprostranjeno nepovjerenje u rad institucija glavni je razlog socijalnog nepovjerenja (Offe, 1999.).

Da zaključimo. Socijalni kapital djeluje (pozitivno i negativno) na materijalne i nematerijalne koristi od obrazovanja u određenoj zajednici. U uvjetima više razine socijalnog kapitala korist od ljudskog kapitala, što znači i obrazovanja, je veća. To stimulira individualna i kolektivna ulaganja u obrazovanje jer su takva ulaganja ekonomski i socijalno "isplativa". **Zbog toga je za razvoj**

---

<sup>4</sup> Ilustrativna je razlika u djelotvornosti istarske i srednjodalmatinske brodogradnje koja se djelomice može objasniti regionalnim razlikama u socijalnom kapitalu. Prva je prema procjenama eksperata i ekonomskim pokazateljima znatno uspješnija od potonje. To je povezano s regionalnim razlikama u socijalnom kapitalu. Presudno je, čini se, povjerenje u stručnjake bez obzira na njihovo političko opredjeljenje i etničku pripadnost, što je onemogućilo pripadnicima političke klase bez dovoljnih stručnih kompetencija da zauzmu važna mjesta odlučivanja u brodograđevnom poslovnom sustavu Istre. Kulturalnim se razlikama mogu objasniti različiti stupanj poštivanja zakona u sjeverozapadnom i jugoistočnom dijelu zemlje; primjerice, značajno nejednaka raširenost "običaja" tzv. divlje gradnje, tj. podizanje građevina bez građevinske dozvole i plaćenih doprinosa.



**društva znanja jedna od bitnih pretpostavki visoka razina socijalnog kapitala društva i njegov daljnji rast.**

Kako su obrazovanje i pojedini dijelovi njegove okoline u međudjelovanju, može se pretpostaviti da ulaganja u obrazovanje doprinose razvoju samog socijalnog kapitala. U politološkoj literaturi smatra se neupitnim djelovanje obrazovanja na razvoj političke kulture građana i njihovo političko ponašanje, a posredstvom njega i na druge društvene podsustave. Smatra se da obrazovanje značajno doprinosi socijalnom kapitalu društva. **Između obrazovanja i socijalnog kapitala postoji odnos recipročne uvjetovanosti pri čemu se ipak čini da je utjecaj socijalnog kapitala na korist od obrazovanja veći nego što je utjecaj obrazovanja na razvoj socijalnog kapitala.** To bi se moglo zaključiti po tome što se s porastom obrazovne strukture društva korelativno ne povećava njegov socijalni kapital (Putman, 2000.). I u Hrvatskoj se obrazovanost stanovništva povećava, ali ne raste i socijalni kapital. Radi se o tome da se vrijednosti (a socijalni kapital čine vrijednosti uzajamnosti i povjerenja) učinkovitije uče iskustvenim nego organiziranim formalnim učenjem, tj. obrazovanjem, odnosno odgojem. Loša individualna iskustva s funkcioniranjem društvenih institucija ne vode samo padu povjerenja u političku klasu nego i u društvo kao takvo.

U prethodnim smo poglavljima pokušali prikazati i objasniti kako obrazovanje može razvijati ljude i kakav je međuodnos obrazovanja i njegove društvene okoline. No, učinkovitost djelovanja obrazovanja na osobe i posredno na društvenu i prirodnu sredinu ovisi o njegovoj djelotvornosti. A ona pak ovisi o strukturnim značajkama obrazovanja i kvaliteti transformacijskih procesa kojima se ulazi u obrazovanje pretvaraju u željene izlaze. Drugim riječima, učinkovitost i djelotvornost obrazovanja ovise o karakteristikama obrazovanja kao sustava. Obrazovanje kao namjerna organizirana aktivnost učenja i poučavanja ima svoje ciljeve i sredstva kojima ih nastoji postići. Kako su sredstva za ostvarivanje ciljeva obrazovanja međuovisna, obrazovna djelatnost predstavlja sustav. Obrazovni sustav predmetom je obrazovnih znanosti, odnosno teorije o obrazovnim sustavima.

Znanost(i) o obrazovanju nastoje istražiti zakonitosti koje se nalaze u osnovi obrazovnog fenomena kako bi se primjenom otkrivenih zakonitosti

poboljšala učinkovitost i djelotvornost obrazovne djelatnosti. Masovnost obrazovanja, veličina materijalnih sredstava što se u njega ulažu, kao i rasprostranjeno nezadovoljstvo njegovim rezultatima, predstavljaju dovoljan teorijski i praktični izazov znanstvenom istraživanju obrazovanja i razlogom su da se i same obrazovne znanosti pokušaju učiniti uspješnijima. Stoga ćemo se u sljedećem poglavlju pozabaviti obrazovnom znanošću i mogućnostima primjene njezinih otkrića u poboljšavanju obrazovnog sustava.

## Literatura

- Abramovitz, M. D.** (1996). *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*. Paris: OECD.
- Altbach, P. G.** (1991). Student political activism. In P. G. Altbach (ed.), (1991). *International Higher Education: An Encyclopedia*. 1, New York: Garland.
- Becker, G. S.** (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Betts, J., Roemer, J.** (1998). *Equalizing Opportunity through Educational Finance Reform*. San Diego: University of California, Department of Economics.
- Bosch, G.** (2005). *Employability and lifelong learning*. Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik.
- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M.** (2007). *PISA 2006. Prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje – PISA centar.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M., Gregurović, M.** (2010). *PISA 2009. Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - PISA centar.
- Bryk, A., Schneider, B. L.** (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Coleman, J. S.** (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 1, 95-120.
- Denison, E. F.** (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York: Committee for Economic Development.
- Dickerson, R. E.** (2006). Exponential correlation of IQ and the wealth of nations. *Intelligence*, 34, 291-295.
- Dika, S., Singh, K.** (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: a critical synthesis, *Review of Educational Research*, 72, 1, 31-60.
- Domović, V.** (2003). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: "Naklada Slap".
- Erikson, R., Johnsson, J.** (1996). Explaining Class Inequality in Education: the Swedish Test Case. In R. Erikson and J.O. Johnsson (eds.) *Can Education Be Equalized?* Westview Press, Boulder, CO.
- Fägerling, I., Saha, L. J.** (1989). Education and National Development. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Green, F., McIntosh, S. i Vignoles, A.** (1999). Overeducation and Skills – Clarifying the Concepts. London: School of Economics.
- Gundlach, E., Wossmenn, L., Gmelim, J.** (2000). The decline of Schooling Productivity in OECD Countries. Referat prezentiran na godišnjem skupu *Royal Economic Society*, St Andrews, July 10-13.
- Hanushek, E. A., Kimko, D.D.** (2000). Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations. *The American Economic Review*, 90, 5.
- Hartog, J.** (1997). On Returns to Education: Wandering along the Hills of ORU Land. Maastricht: LVIIth Conference of the Applied Econometrical Association.
- Inglehart, R.** (1997). Modernization and Postmodernization: Cultural and Political Change in 43 Societies. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R.** (2000). World Value Surveys and European Value Survey 1981-1984, 1990-1993, 1995-1997. Ann Arbor: Institute for Social Research.

- Inkeles, A., Smith, D. H.** (1974). *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. London: Heinemann Educational.
- Jencks, C. i sur.** (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Prema: Ballantine, J.H.** (1989). *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- Kregar, J., Sekulić, D., Šporer, Ž.** (2010). *Korupcija i povjerenje*. Zagreb: Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo i Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Krueger, A., Lindahl, M.** (1999). *Education for Growth in Sweden and the World*, NBER Working Paper No. 7190. (prema OECD, 2001.)
- Leana, C. R., Van Buren, H. J.** (1999). Organizational social capital and employment practices, *Academy of Management Review*, 24, 3, 538-555.
- Levi, M.** (1998). *A State of Trust*. U: Braithwaite, V., Levi, M. (ur.), *Trust & Governance*, New York: Russell Sage Foundations (prema Šalaj, B. 2007. str. 59.)
- Lynn, R., Vanhanen, T.** (2002). *IQ and the Wealth of Nations*. Westport, Connecticut: Praeger (Prema: Zarevski i Matešić, 2009.).
- Lynn, R., Mikk, J.** (2007). National differences in intelligence and educational attainment. *Intelligence*, 35, 115-121.
- McMahon, W. W.** (2008). *Education and Development.: Measuring the Social Benefits*. Oxford: University Press.
- Meyer, J., Robinson, R.** (ed), (1975). *Review of Research in Education*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Norris, P.** (2001). *Making Democracies Work: Social Capital and Civic Engagement in 47 Societies*. Cambridge: John F. Kennedy School of Government.
- OECD** (1998). *Human Capital Investment – An International Comparison*. Paris.
- OECD** (2000). *Literacy in the Information Age*. Paris.
- OECD** (2001). *The Well-being of Nations*. Paris.
- OECD** (2001 i dalje). *Results from PISA: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)*
- OECD** (2002). *Education Policy Analysis*. Paris.

- Offe, C.** (1999). How can we trust our citizens? In: Warren, M. (ed.), *Democracy and Trust*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-88.
- Pastuović, N.** (1999). Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N.** (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 24, 1, 7-20.
- Psacharopoulos, G.** (1973). Returns to Education: An International Comparison. Amsterdam: Elsevier.
- Psacharopoulos, G.** (1985). Returns to education: A further international update and implications. *Journal of Human Resources*, 20, 583-604.
- Psacharopoulos, G.** (1989). Time trends of the returns to education: Cross-national evidence. *Economics of Education Review*, 8, 3, 225-231.
- Putman, R. D.** (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putman, R.** (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon Schuster.
- Putman, R. D.** (2001). Community-Based Social Capital and Educational Performance. In D, Ravitch, J. Viteritti, (eds.), *Making Good Citizens: Education and Civil Society*, New Haven & London. 58-96. (Prema Šalaj, B. 2007.).
- Rindermann, H.** (2008). Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people. *Intelligence*, 36, 127-142.
- Rothstein, Bo.** (2004). Social Capital and Institutional Legitimacy: The Corleone Connection. In S. Prakash, P. Selle (eds.), *Investigating Social Capital: Comparative Perspectives on Civil Society, Participation and Governance*. London: Sage Publications. 113-137.
- Saha, L. J.; Fägerlind, I.** (1994). Education and Development. In T. Husén, T. N. Postlethwaite (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, 1648-1655.
- Schultz, T. W.** (1961). Investing in people: Schooling in low income countries. *Economics of Education Review*, 8, 3, 219-223.
- Stolle, D.** (2003). The Sources of Social Capital. In Hooghe, Marc/Stolle, D. (eds.), *Generating Social Capital: Civil Society and Institutions in Comparative Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan, 18-40. (prema Šalaj, B., 2007.)

- Šimleša, D.** (2010). Ekološki otisak – kako je razvoj zgazio održivost. Zagreb: TIM press i Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Šalaj, B.** (2007). Socijalni kapital. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Štulhofer, A.** (1998). Što kultura ima s tim? Sociokulturni kapital, civilnost i hrvatsko gospodarstvo. U M. Meštrović, A. Štulhofer (ur.) *Sociokulturni kapital i tranzicija u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, 161-172.
- Štulhofer, A.** (2004). Perception of Corruption and the Errosion of Social Capital in Croatia 1995-2003. *Politička misao*, XLI, 5, 74-86.
- Uslaner, E.** (2002). The Moral Foundations of Trust. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, D. A.** (1985). Islamic education: Tradicional pedagogy and contemporary aspects. In T. Husén, T.N. Postlethwaite (eds.) (1985). *International Encyclopedia of Education*. 1st edn. Oxford: Pergamon Press.
- Zarevski, P., Matešić, K.** (2009). Obrazovni sustav, inteligencija i bogatstvo nacija – recipročna uzročnost? *Suvremena psihologija*, 12, 1, 191-199.

## IV. ZNANOST(I) O OBRAZOVNIM SUSTAVIMA

Nakon što su određeni neki temeljni pojmovi koje upotrebljavamo u teorijama obrazovanja, potrebno je odrediti i pojam znanosti o obrazovanju ili, drugim riječima, potrebno je odrediti predmet znanosti o obrazovnim sustavima.

Egzistencija se neke znanosti utvrđuje na temelju ovih kriterija: 1) znanost treba imati svoj predmet, 2) mora postojati predmetu primjerena metodologija istraživanja i 3) znanost se stvarno potvrđuje otkrićima zakonitosti u području svojega istraživanja koja omogućuju da se pojave unutar istraživačkog predmeta objasne i predvide. Samoproglashene znanosti koje ne otkrivaju zakonitosti same se delegitimiraju u smislu “pravih” znanosti (*sciences*).<sup>1</sup> Primjena znanstvenih otkrića neke znanosti u ljudskoj praksi nije konstitutivni element znanosti. To je njezin praktični cilj koji ovisi o potrebama, mogućnostima i spremnosti neke zajednice da neko znanstveno otkriće primijeni. Razvijenost i ugled neke znanosti ovisi o broju i važnosti njezinih otkrića. Znanost se od (ne)znanstvenih teorija koje pojave samo opisuju i propisuju kako bi ih trebalo urediti, razlikuje po svojoj eksplanatornosti (mogućnosti da pojave objasni) i odsutnosti vrijednosnih sudova. U istraživačkom području obrazovanja postoji mnoštvo teorija koje su više deskriptivne i normativne nego što su objašnjavajuće, pri čemu sve pretendiraju na to da budu znanstvene. To otežava razumijevanje koncepta obrazovne znanosti pa ćemo s ciljem jasnijeg shvaćanja pojma znanosti o obrazovnim sustavima pobliže razmotriti elemente koji je određuju: njezin predmet, metodologiju i kriterije prema kojima se utvrđuje znanstvenost neke teorije.

### 1. Predmet znanosti o obrazovnim sustavima

Predmet opće teorije obrazovanja, odnosno znanosti o obrazovanim sustavima jesu zakonitosti ostvarivanja ciljeva obrazovanja i odgoja. Ili, kako to

---

<sup>1</sup>To je uže razumijevanje koncepta znanosti koje isključuje sustave iskaza ili teorije koje pojave otkrivaju, opisuju, klasificiraju, ali ih ne objašnjavaju. No, kako su i takva otkrića za ljude ili neku određenu ljudsku zajednicu važna, šire shvaćanje znanosti uključuje sva istraživanja koja su ljudima ili nekoj užoj zajednici važna (o tome detaljnije u odjeljku IV.3. *Što je znanost?*).

kaže *Wolfgang Brezinka* u svom kapitalnom djelu o odgojnoj znanosti, **predmet je odgojne znanosti istraživanje “odnosa cilj-sredstvo” u području edukacije** (Brezinka, 1978., 1992.). Kako bi se ta definicija jednoznačno razumjela, potrebno je pobliže odrediti oba njezina konstruktivna elementa, tj. pojam cilja, odnosno ciljeve obrazovanja, i pojam obrazovnog sustava kojim se ciljevi trebaju ostvarivati. Pri tome ćemo se oslanjati na definicije temeljnih edukoloških pojmova, koje smo naveli u odjeljku I.1. *Što je edukacija (obrazovanje i odgajanje)?*.

### 1.1. Koncept cilja obrazovanja

U akademskoj i općoj javnosti pojam se cilja posebno ne problematizira pa se može doimati neobičnim da se to smatra nužnim u znanosti o obrazovanju i odgoju. Pri tome se ne radi o pitanju što su ciljevi neke određene edukacije, jer su oni za svaku od njih uvijek specifični, nego se radi o tome što se pod samim pojmom cilja razumije. Opća definicija pojma cilja mogla bi biti: **cilj je ona posljedica neke aktivnosti koja se tom aktivnošću želi postići**. Kako je edukacija (obrazovanje i odgoj) već po definiciji namjerno (organizirano) učenje, a namjernost neke aktivnosti implicira njezino svjesno usmjeravanje prema nekom cilju, čini se da se navedena definicija cilja i u području edukacije može bez teškoća primijeniti. No tome ipak nije tako.

Naime, različite teorije edukacije ne razumiju koncept cilja na jednak način. Objašnjavajuće (eksplanatorne), odnosno znanstvene teorije obrazovanja i odgoja (edukacijska psihologija, sociologija, politologija, ekonomika edukacije i edukacijska antropologija), koje su više objašnjavajuće nego vrijednosne, istražuju ciljeve obrazovanja i odgoja uglavnom u smislu definicije ciljeva kao njihovih stvarno željenih posljedica. Znanosti ih nastoje identificirati, opisati, klasificirati i objasniti osobinama ljudi i društvenim kontekstom, bez obzira na deklaracije o ciljevima koje utjecajni akteri u obrazovanju i odgoju u nekoj zajednici javno očituju. Normativne pak discipline opisuju i propisuju ciljeve koji su sa stajališta nekog svjetonazora poželjni bez obzira na to jesu li deklarirani ciljevi ostvarivi i je li edukativna praksa prema njima stvarno usmjerena. U prvom se slučaju istražuje realitet, a u drugom idealitet.



Oba su istraživačka pristupa legitimna makar njihova “znanstvenost” nije istovrsna. Poteškoće nastaju kada dolazi do miješanja ciljeva, tj. onda kada se ciljevi koje se zagovara s neke normativne pozicije proglašavaju stvarnima i time prikrivaju oni koji to uistinu jesu. Primjerice, u totalitarnom komunističkom sustavu najgorljivije se zagovarao “svestrani razvoj ličnosti” kao cilj edukacije, dok se odgojna praksa stvarno sastojala u ideološkoj indoktrinaciji. U normativnim teorijama edukacije kao što su normativna pedagogija i filozofija, ciljem se edukacije oduvijek smatra svestrani, mnogostrani ili harmonijski razvoj osobe, makar analiza edukativne prakse (osobito prakse odgoja) pokazuje da to stvarno nikada nisu bili njezini prioritetni ciljevi nego, eventualno, njezini kolateralni učinci. Obrazovanje i odgoj ponajprije su služili (i još služe) zadovoljavanju potreba gospodarske, političke i kulturne okoline, prilagođujući pojedinca zahtjevima društvene i prirodne sredine. I danas se u europskom demokratskom društvu dominantnim ciljevima edukacije proklamiraju osposobljavanje za trajnu zapošljivost, aktivno demokratsko građanstvo, jačanje socijalne kohezije i smanjivanje društvene isključenosti. Analiza tzv. ključnih kompetencija, a to su operativno definirani europski ciljevi obrazovanja i odgoja, pokazuje njihovu pragmatičnu usmjerenost.<sup>2</sup> Takvoj usmjerenosti normativne teorije odgoja odriču legitimitet, a prosvjetnu politiku koja takve ciljeve nastoji ostvariti smatraju pogrešnom i za osobni razvitak pogubnom (Liessmann, 2009.).

Kao i u svim znanostima, tako i u obrazovnim znanostima treba istraživati realitet, tj. one ciljeve prema kojima je obrazovna djelatnost uistinu usmjerena bez obzira na to da li se oni postižu u očekivanoj mjeri. Istražuje se uvjetovanost stvarnih ciljeva (deklariranih i skrivenih), ograničavajuće djelovanje različitih čimbenika u njihovoj realizaciji, sinergična i antagonistična međudjelovanja različitih ciljeva te mjere koje treba činiti da bi se pojedini cilj djelotvorno ostvario. Mogu se istraživati (opisivati, klasificirati i objašnjavati) i deklarirani ciljevi koji nisu stvarni (tzv. skriveni kurikulum). Istražuju se i čimbenici o kojima ovisi raskorak između objavljenih i skrivenih ciljeva te kako ga

<sup>2</sup> *Lisabonskom strategijom* definirana je razvojna strategija Europske unije do 2010. godine čijim bi se ostvarenjem EU pretvorila u vodeću svjetsku ekonomiju pri čemu se uloga cjeloživotnog učenja držala ključnom (danas je već jasno da ciljevi *Lisabonske strategije* nisu ostvareni).

smanjiti. Istražuju se mogućnosti realizacije ciljeva koje se, u skladu s nekim svjetonazorom, smatraju poželjnim, pa tako i mogućnosti realizacije ljudskih potencijala s pomoću edukacije. Ali se pri tome stvarni i željeni ciljevi ne brkaju. Uz to, potrebno je reći da znanost ne može znanstveno testirati moralnu nadmoć svjetonazora na kojemu se temelje deklarirani, a nerealizirani ciljevi nekog obrazovno-odgojnog sustava. Moralna se nadmoć nekog svjetonazora postulira, ali se ne može dokazati.

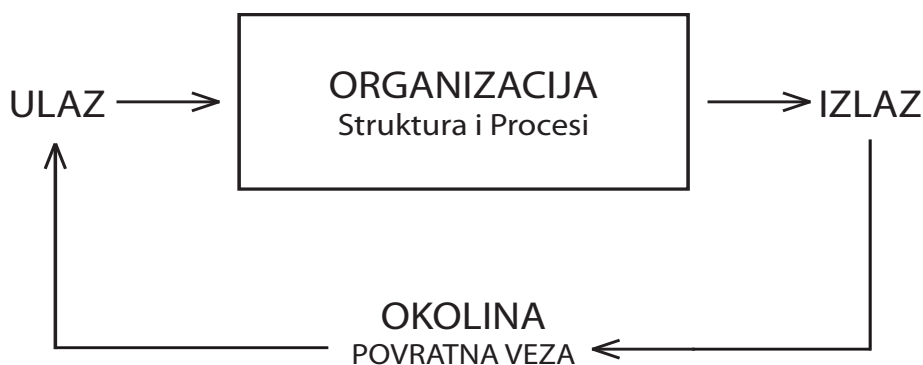
### 1.2. *Obrazovni sustav*

Znanost o obrazovnim sustavima mora najprije jednoznačno odrediti pojam obrazovnog sustava kako bi bilo jasno što istražuje. Po definiciji, obrazovanje je organizirana, prema određenim ciljevima upravljena aktivnost učenja/poučavanja. Da bi ono bilo što djelotvornije, obrazovanje treba biti dobro pripremljeno, izvedeno i vrednovano aktivnost. Postupci pripreme, izvođenja i vrednovanja trebaju biti međusobno usklađeni. Kako sustav tvori više međusobno povezanih elemenata koji djeluju kao cjelina (Moorhead i Griffin, 1989., str. 25.), može se zaključiti da je obrazovanje sustav. I u *Međunarodnoj enciklopediji edukacije* sustav se također definira kao “niz sastavnica ili elemenata koji međudjeluju radi postizanja zajedničkog cilja” (Husén i Postlethwaite, 1994., 10, str. 5895.).

Ovisno o naravi njihovih sastavnica sustavi mogu biti raznovrsni: tehnički, ekološki, prirodni, društveni (gospodarski, politički, zdravstveni, obrazovni i drugi). Sustav što ga tvore ljudi koji su se udružili da bi zajedno uspješnije ostvarivali neke ciljeve zovemo organizacijom. Organizaciju tvore tri osnovna elementa o kojima ovisi njezino funkcioniranje i učinkovitost. To su ljudi (članovi organizacije), struktura organizacije i tehnologija (Davis i Newstrom, 1989). Strukturu organizacije čini podjela rada među članovima organizacije, odnosno formalna i neformalna ovlaštenja za obavljanje određenih radova u organizaciji, čime se osigurava usklađeno djelovanje ljudi u organizaciji. Tehnologiju čine sredstva rada i postupci (proces) kojima se sredstva rada učinkovito koriste.

Sustavi koji su povratnom vezom povezani sa svojom okolinom nazivaju se otvorenim sustavima. Kako je obrazovanje povezano s gospodarskom, političkom, sociokulturnom i prirodnom sredinom, ono je otvoreni sustav. A kako obrazovanje izvode ljudi (učitelji, stručni suradnici, vodstvo organizacije i ostalo osoblje), koji se pri tome služe određenim postupcima (tehnologijom), obrazovni sustav ima sve značajke organizacije. **Stoga je obrazovanje otvoreni sustav s karakteristikama organizacije.** Model otvorenog sustava grafički je prikazan na slici 8 (prema Ballantine, 1989., str. 15.).<sup>3</sup>

Slika 8. Organizacija kao sustav



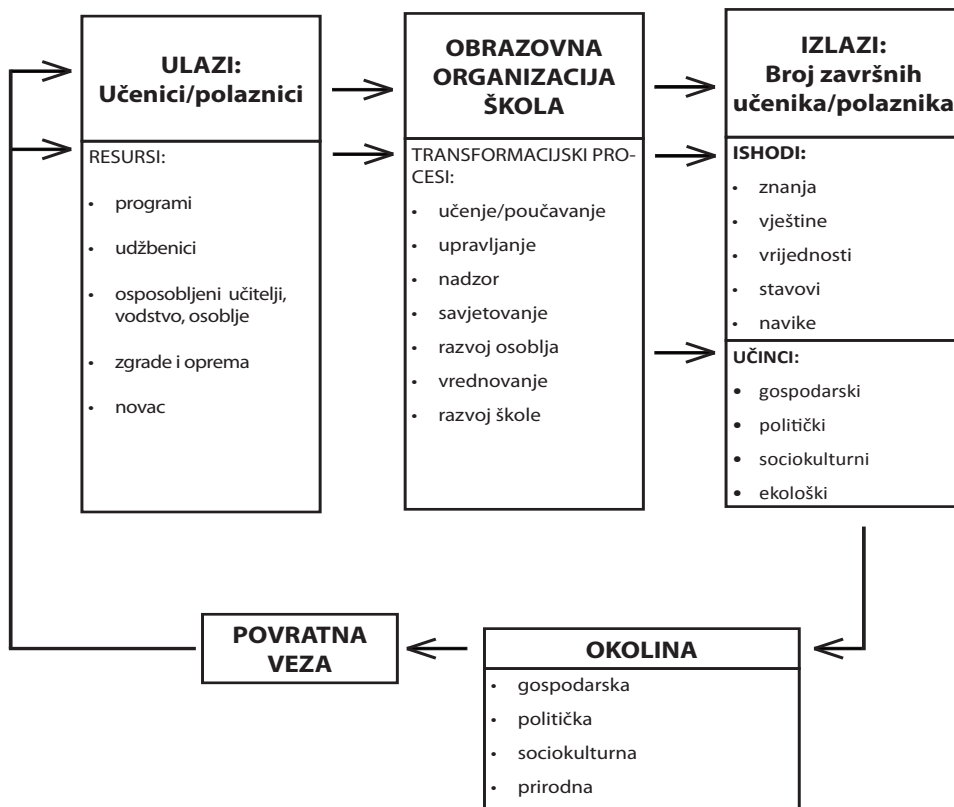
Svaki se sustav sastoji od ovih elemenata: ulaza u organizaciju, transformacijskih procesa koji se odvijaju u samoj organizaciji, izlaza iz organizacije i povratne veze. **Ulazi u organizaciju** mogu biti materijalni, ljudski, novčani i informacijski. Ulaze je moguće razlikovati prema tome radi li se o ulazu koji je predmet transformiranja ili o ulazu(ima) koji predstavljaju resurse nužne za uspješno odvijanje procesa kojima se glavni ulaz pretvara u željeni izlaz. Mi pod ulazom u užem smislu razumijemo onaj ulaz koji je predmetom transformacije. Kada je riječ o obrazovanju, ulazi su učenici, odnosno polaznici, koji se uključuju u obrazovni proces, dok su ostali ulazi resursi koji su nužni za uspješno odvijanje transformacije.

**Transformacijski su procesi postupci** kojima se ulazi pretvaraju u željene izlaze na što djelotvorniji način. Izlazi iz organizacije mogu biti materijalni

<sup>3</sup> Model je preuzet od prirodoslovca *Ludwiga Von Bertalanffy*-a (1962.).

proizvodi, različite usluge, novčani dobici, nove informacije (primjerice u znanosti) ili izmijenjeni ljudi (izlazi iz zdravstvene organizacije su izliječeni bolesnici, a iz obrazovanja osposobljeni učenici). Povratnu vezu čine informacije o proizvedenim izlazima, njihovoj kvaliteti i kasnijem kretanju i djelovanju u okolini organizacije. Povratne obavijesti služe za poboljšanje transformacijskih procesa, odnosno za optimiranje količine i kvalitete pojedinih resursa kako bi se procesi unaprijedili, a izlazi povećali i njihova kvaliteta poboljšala. Škola, odnosno obrazovanje kao društveni podsustav, sadrži sve navedene elemente organizacije: ulaze u sustav (*inputs*), resurse (*resources*), transformacijske procese (*processes*), izlaze (*outputs*) i povratnu vezu (*feedback*). Struktura obrazovnog sustava kao otvorenog sustava prikazana je na slici 9.

Slika 9. Obrazovni sustav kao otvoreni sustav



**Ulazi u obrazovni sustav** jesu osobe koje edukacijom treba osposobiti za različite društvene uloge i/ili aktualizirati njihove potencijale. To su učenici, studenti i polaznici (odrasli učenici).

**Resursi** su sredstva nužna da bi se transformacijski procesi u obrazovnoj organizaciji mogli uspješno odvijati. To su: novac, zgrade i oprema, obrazovni programi, udžbenici i ostali nastavni materijali, osposobljenost učitelja/nastavnika, ravnatelja i ostalog osoblja obrazovne organizacije i drugi materijalni i nematerijalni izvori o kojima ovisi funkcioniranje obrazovne organizacije (ti se čimbenici u nas zbirno nazivaju "pedagoškim standardom").

**Transformacijski procesi u obrazovnoj organizaciji** oni su postupci s pomoću kojih se "ulazi" (neosposobljene osobe) pretvaraju u željene "izlaze" (osposobljene osobe). *Procesi* su dvovrsni. Jedni su zajednički svim organizacijama, dok su drugi specifični za određenu vrstu organizacije po kojima se ona razlikuje od drugih vrsta organizacije. *Zajednički organizacijski procesi* su: donošenje odluka (upravljanje organizacijom), komunikacijski procesi, nadzor i savjetovanje, trajno osposobljavanje osoblja, procjenjivanje, nagrađivanje (motiviranje) i napredovanje članova organizacije, procesi unutarnjeg i vanjskog vrednovanja te promjena i razvoj organizacije. **Procesi specifični za obrazovnu organizaciju jesu procesi učenja i poučavanja** i po njima se obrazovna organizacija razlikuje od, primjerice, zdravstvene organizacije (za koju su specifični procesi dijagnosticiranja i liječenja) ili proizvodnih poduzeća različitih grana.

**Izlazi iz obrazovne organizacije su trovrsni.** To su izlazi u užem značenju te riječi (*outputs*), ishodi (*outcomes*) i učinci (*effects*). Izlazi iz obrazovne organizacije pokazatelji su kvantitativnog aspekta obrazovne produkcije. To su: broj završenih učenika ili studenata u školskoj/akademskoj godini, odnosno broj polaznika nekog oblika obrazovanja koji su ga uspješno svladali, stopa osipanja učenika, studenata i polaznika tijekom obrazovanja, broj osoba koje ponavljaju neku godinu školovanja, prosječno trajanje obrazovanja u odnosu na propisano trajanje i drugi kvantitativni pokazatelji.

**Ishodi iz obrazovne organizacije** pokazatelji su kvalitete obrazovne produkcije. To su kognitivna, psihomotorna i afektivna postignuća osoba koje završavaju obrazovanje. Ona se operacionaliziraju kao znanja (kognitivni ishodi),

vještine (psihomotorni ishodi), vrijednosti, stavovi i navike (afektivni ishodi), odnosno različite osposobljenosti koje se obrazovanjem nastoje ostvariti. Ti se ishodi u obrazovanju usmjerenom na ishode navode kao kompetencije.

**Učinci obrazovanja** posljedice su koje obrazovanje ima na materijalni i socijalni položaj završenog učenika/studenta (povećanje zarade i bolji status) te promjene u gospodarskoj, političkoj, sociokulturnoj i prirodnoj okolini koje su rezultat obrazovanja.

**Povratna veza u obrazovanju** jest onaj element obrazovnog sustava kojim se dobivaju informacije o izlazima, ishodima i učincima obrazovanja. One služe za poduzimanje korektivnih mjera u ostalim elementima sustava koje su potrebne da bi se poboljšali izlazi, odnosno ishodi i učinci.

### 1.3. Formalna struktura školskog sustava<sup>4</sup>

Strukturu školskog sustava u užem značenju te riječi čine institucionalizirane procedure usmjeravanja učenika u hijerarhijski aranžirane smjerove (Hopper, 1968.). Te se procedure odvijaju unutar sustava koji tvore ovi strukturni elementi: broj i trajanje pojedinih stupnjeva formalnog obrazovanja, vrijeme i način provođenja tzv. horizontalne i vertikalne diferencijacije učenika, načini prijelaza učenika iz jednog stupnja u drugi i iz jedne vrste programa u drugu. Tome se još pridodaje sustav edukacije učenika s posebnim potrebama (*special education*) i sustav obrazovanja odraslih. Školski se sustavi klasificiraju u one koji rano stratificiraju učenike u odvojene tipove škola, u one koji imaju visoku razinu unutarškolske stratifikacije bez rane vanjske stratifikacije i sustave koji su *komprehenzivni* s niskom razinom vanjske i unutarnje diferencijacije (Dronkers, Velden i Dunne, 2011.). To su važne i međunarodno usporedive

---

<sup>4</sup> Obrazovanje je širi pojam od školovanja (vidjeti u odjeljku I.1. *Što je edukacija – obrazovanje i odgajanje?*). Školovanje je formalno obrazovanje i predstavlja samo jedan od oblika cjeloživotnog učenja (ostali oblici su neformalno obrazovanje, samoobrazovanje i iskustveno učenje). Formalno obrazovanje, osobito obvezno školovanje, najvažniji je dio sustava pa se često poistovjećuje s obrazovnim sustavom. I u usporednim analizama nacionalnih obrazovnih sustava u pravilu se uspoređuje formalna struktura školskih sustava. U ovom odjeljku prikazujemo formalnu strukturu osnovnog i srednjeg obrazovanja. Prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (UNESCO, 1997.) osnovno i srednje obrazovanje korespondira primarnom obrazovanju, nižem srednjem obrazovanju i višem srednjem obrazovanju.

karakteristike školskih sustava pa se u komparativnim međunarodnim studijama obrazovni sustavi prikazuju prema tim formaliziranim elementima bez osvrta na ulaze, procese i izlaze iz sustava (Gudjons, 1994.; Husén i Postlethwaite, 1994.; Döbert, Hörner, Kopp i Mitter, 2004.). Takvi se prikazi dopunjuju podacima o ulazima, stanju resursa, transformacijskim procesima te izlazima i ishodima. Njihovi indikatori mogu se naći u *Eurostatu* i u periodičnim izvještajima OECD-a o obrazovanju (*Education at a Glance* i *Education Policy Analysis*). Uz pomoć sustavskog pristupa moguće je na temelju tih podataka zaključiti što bi u sustavu trebalo mijenjati, kako bi se njegova kvaliteta i djelotvornost poboljšala (o sustavskom pristupu malo kasnije u odjeljku IV.2. *Sustavski pristup – metoda znanosti o obrazovnim sustavima*).

#### 1.4. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja

Formalna je struktura važan element obrazovnog sustava (školstva) kao organizacije. Struktura organizacije određuje “podjelu rada” unutar sustava, tj. što će pojedini dio sustava “raditi”. Pri tome se polazi od ciljeva organizacije, koje sustav nastoji što djelotvornije postići. Obrazovni je sustav velika organizacija pa je uređivanje odnosa između njegovih dijelova važno za njegovo uspješno djelovanje. Struktura sustava izvodi se iz njegovih ciljeva, raspoloživih resursa i tehnoloških mogućnosti njihova ostvarivanja. Kako se ciljevi obrazovanja, odnosno očekivanja društva u odnosu na obrazovanje tijekom vremena mijenjaju, mora se promijeniti i sustav (ne treba zaboraviti da je sustav sredstvo za postizanje ciljeva, pa zato znanost o obrazovnim sustavima istražuje “odnos cilj-sredstvo”). Promjena sustava, čiji su dijelovi u međudjelovanju, zahvaća u nekoj mjeri sve njegove elemente o kojima ovise izlazi i kvaliteta ishoda: ulaze, resurse, strukturu, tehnologiju i ljude koji u sustavu obavljaju različite zadatke. Promjene pojedinih elemenata sustava trebaju biti usklađene, jer u suprotnom djelotvornost sustava ne samo da ne mora biti bolja nego može postati lošija.

Iz rečenoga proizlazi da promjena strukture sustava ne bi smjela biti proizvoljna. Naime, da bi se novi ciljevi uspješno ostvarili, potrebno je promijeniti kurikulum, osigurati odgovarajuće materijalne i nematerijalne resurse,

osposobiti učiteljstvo i vodstvo škole za promjenu te optimalizirati strukturu sustava, kako bi promjene drugih elemenata sustava mogle dati željene rezultate. **Strukturne su promjene obrazovanja one koje se odnose na trajanje pojedinih stupnjeva obrazovanja, na vrijeme i način usmjeravanja učenika u škole koje izводе pojedine tipove programa, na putove i mehanizme vertikalnog i horizontalnog kretanja učenika kroz sustav, na ponovni ulaz u sustav onih koji su iz njega izišli prije, na vrednovanja kvalitete ishoda te druge formalizirane procese u sustavu.**

Sustavi predtercijarnog obrazovanja različite strukture (uz jednake ostale elemente) ne daju iste rezultate (Pastuović, 2006). Bolji su sustavi čija struktura omogućuje višu razinu individualizacije nastave (nastave usmjerene na učenika) i dugotrajniju jednako kvalitetnu realizaciju općeobrazovnog kurikuluma namijenjenog čitavoj učeničkoj populaciji. Iz toga se vidi da je strukturu sustava potrebno uskladiti sa zahtjevima (ciljevima) obrazovanja i raspoloživim resursima.<sup>5</sup> Optimalna struktura sustava preporučena je od UNESCO-a svim zemljama članicama (UNESCO, 1997). Ona, ujedno, omogućuje usporedbu nacionalnih obrazovnih sustava i donošenje racionalnih odluka o njegovim promjenama.

Potreba za uspoređivanjem i ujednačavanjem strukturnih karakteristika školskih sustava sa sustavima obrazovno uspješnih zemalja potaknuta je procesima globalizacije koji pojačavaju kompeticiju među nacionalnim gospodarstvima. Zemlje Europske unije, koje tvore višenacionalni entitet nastao udruživanjem zemalja kako bi bile konkurentne velikim gospodarskim konkurentima na svjetskoj razini, ujednačuju karakteristike važnih područja nacionalnog života (gospodarstva, politike i sociokulturno područje) kojima obrazovanje služi. Od obrazovanja se očekuje da doprinese međunarodnoj konkurentnosti

---

<sup>5</sup> Isto vrijedi i za strukturu tercijarnog (visokog) obrazovanja. Reforma visokog obrazovanja prema *bolonjskom procesu* u nas je (i ne samo u nas nego i u još nekim europskim zemljama) shvaćena uglavnom kao promjena formalne strukture, i nije bila praćena odgovarajućim restrukturiranjem kurikuluma i potrebnim resursima. Kurikulske promjene provedene su mehanički, a ne s obzirom na nove ciljeve. Materijalni je standard ostao isti ili je smanjen, nastavnici nisu dovoljno motivirani da prihvate nedovoljno objašnjenu promjenu, pa ne treba čuditi njihov otpor promjeni i izostanak očekivanih rezultata. Zbog nesinkroniziranih promjena sustava u zemljama kontinentalne Europe, koje su *bolonjsku reformu* formalno provele, ona daje slabije rezultate nego u anglosaksonskim zemljama čiji je sustav visokog obrazovanja preuzet.



nacionalnih ekonomija pa se nastoji poboljšati sve one njegove značajke o kojima ovisi njegova djelotvornost. To su ponajprije zajednički ciljevi obrazovanja te one njegove karakteristike o kojima ovisi kvaliteta obrazovnih ishoda. Makar je nacionalna obrazovna politika autonomna i ne postoje nikakve međunarodne obveze da se predtercijarno obrazovanje (osnovno i srednje obrazovanje) harmonizira poput visokoškolskog, dobra obrazovna praksa naprednih zemalja preporučuje se i drugim zemljama. To je učinila Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) 1997. godine, kada je prihvatila Međunarodnu standardnu klasifikaciju obrazovanja (*International Standard Classification of Education* – ISCED 97) kao međunarodni standard za prikupljanje i prezentiranje nacionalnih podataka o obrazovanju. Ona je i u nas prevedena, jer je obvezna za izvještavanje međunarodnih organizacija o obrazovanosti stanovništva. “ISCED je višenamjenski sustav, oblikovan da omogući praćenje obrazovanja i donošenje odluka, bez obzira na strukturu nacionalnog obrazovnog sustava i stupanj ekonomskog razvoja zemlja” (Državni zavod za statistiku, 2000., str. 9.).

**ISCED je klasifikacija obrazovnih programa koji se zbog različite složenosti svrstavaju u više razina koje uvjetuje formalnu strukturu obrazovnog sustava.** U ISCED-u se vidi povezanost ciljeva učenja, odnosno programa i odgovarajuće organizacije sustava. Osnovna klasifikacijska jedinica u ISCED-u je obrazovni program iz kojeg proizlaze obrazovne aktivnosti koje su organizirane tako da se mogu ispuniti unaprijed postavljeni ciljevi programa. Ciljevi su na različitim razinama sustava različiti. Primjerice, programi srednjeg obrazovanja mogu biti priprema za nastavak obrazovanja na višoj razini, osposobljavanje za zanimanje ili jednostavno unaprjeđenje znanja i razumijevanje (isto, str. 11). S obzirom na različitu složenost programa, što proizlazi iz njihovih ciljeva, programi tvore svojevrsnu hijerarhiju koja se sastoji od 6 razina, u koje se svrstavaju prema nekoliko kriterija. Glavni su kriteriji: dob učenika (minimalna i gornja dobna granica za niže obrazovne razine), sadržaj (vrsta) i složenost programa, način izvođenja nastave (tzv. razredna ili predmetna nastava), kvalifikacije nastavnog osoblja, minimalni uvjeti za upis, trajanje obrazovanja, vrsta dobivene svjedodžbe ili akademski stupanj i vrsta institucije koja program izvodi.

### **Razine obrazovanja prema ISCED-u**

**Predškolsko obrazovanje** (predprimarno obrazovanje), razina 0, minimalna dob upisa 3 godine, gornja dobna granica ovisi o dobi za upis djece u osnovno obrazovanje. Osoblje treba imati određene pedagoške kvalifikacije, po čemu se predškolsko obrazovanje razlikuje od skrbi o djeci za koju se pedagoške kvalifikacije ne traže.

**Stupanj 1 osnovnog obrazovanja** (primarno obrazovanje), razina 1, optimalna dob upisa 6. godina života, trajanje školovanja 6 godina. Programi su više organizirani u planske jedinice koje pripadaju različitim područjima znanja i vještina nego prema predmetima, i izvode se pretežno razrednom nastavom. Nastavu sadržaja koji pripadaju različitim područjima znanja izvodi jedan učitelj/učiteljica uz eventualnu pomoć specijaliziranih nastavnika za umjetničko i sportsko područje te vjeroučitelja.

**Stupanj 2 osnovnog obrazovanja, odnosno niže srednje obrazovanje** (niže sekundarno obrazovanje), razina 2, najčešće trajanje 3 godine, izvodi se predmetnom nastavom (razni nastavnici izvode nastavu predmeta iz svog područja specijalizacije). Završetak te razine podudara se sa završetkom obveznog obrazovanja. Osnovno je obrazovanje, bez obzira na trajanje, obvezno.

Programi ISCED 2. stupnja mogu biti podijeljeni prema ciljevima na ISCED 2A koji osposobljavaju za direktan pristup na 3. stupanj (više srednje obrazovanje), koja konačno vodi do tercijarnog obrazovanja (program općeg obrazovanja) i na ISCED 2B koji osposobljava za direktan pristup na stupanj 3C (programi pripremnog strukovnog obrazovanja) i koja omogućuje pristup tržištu rada te ISCED 2C programi koji osposobljavaju za izravan pristup na tržište rada nakon završetka tog stupnja (programi praktičnih vještina i znanja koja su potrebna za zaposlenje u određenim zanimanjima).

**Stupanj 3, (više) srednje obrazovanje** (više sekundarno obrazovanje). Taj stupanj započinje nakon završetka obveznog (osnovnog) školovanja. Na tom je stupnju specijalizacija programa po predmetima i nastavnicima još veća. Dob učenika koji započinju školovanje na tom stupnju je 15 ili 16 godina. Uvjet za upis je prethodno završenih 9 godina osnovnog obrazovanja.

Prema ciljevima obrazovanja na tom se stupnju vrste obrazovanja dijele na:

- ISCED 3A: programi namijenjeni izravnom nastavljanju obrazovanja na ISCED 5A (njega čini programi tercijarnog obrazovanja koji osposobljavaju studente za nastavak studiranja na znanstvenom stupnju);
- ISCED 3B: obrazovni programi namijenjeni izravnom nastavljanju obrazovanja na stupnju ISCED 5B (što je čine programi usredotočeni na tržište rada i ne omogućuju izravan pristup programima visoke znanstvene

razine), trajanje programa je 2 ili 3 godine.

- ISCED 3C: programi nisu namijenjeni izravnom nastavljaju obrazovanja na stupnju ISCED 5, nego izravnom uključivanju na tržište rada i uključivanje u programe na stupnju ISCED 4.

#### **Stupanj 4, obrazovanje nakon srednjeg koje nije tercijarno**

ISCED 4 obuhvaća programe koji se prema međunarodnom stajalištu nalaze u graničnom prostoru između višeg srednjeg obrazovanja i tercijarnog obrazovanja pa se ne mogu smatrati dijelom visokog obrazovanja. Oni nisu značajno složeniji od programa na ISCED 3 stupnju i služe proširenju znanja polaznika koji su završili obrazovanje na stupnju 3. Polaznici su na tom stupnju stariji nego u višim razredima srednje škole. Programi obično traju od 6 mjeseci do 2 godine školovanja u punom vremenu.

Prema cilju obrazovanja na stupnju 4, programi se mogu podijeliti na: 4A obrazovne programe koji pripremaju polaznike za nastavak školovanja na ISCED 5 i 4B programe koji su ponajprije namijenjeni izravnom pristupu tržištu rada.

**Stupanj 5, prva faza tercijarnog obrazovanja** (koja ne vodi izravno do znanstvenog stupnja – stupanj 6)<sup>6</sup>

Minimalni uvjet za upis u program na tom stupnju jest završeno školovanje na ISCED razini 3A ili 3B. Programi se dijele prema zastupljenosti teorije i posebno prema primjeni tehničkih/stručnih sadržaja na 5A i 5B programe. Prva vrsta programa obično traje duže i omogućuje pristup znanstvenim programima. Kraći su programi više praktično usmjereni na određeno zanimanje. Program 5B ne omogućuje direktan pristup programima visoke znanstvene razine. Traje najmanje 2 godine u punom vremenu. Program 5A traje najmanje 4 godine. Izvode ih fakulteti koji zadovoljavaju sveučilišne uvjete.

**Stupanj 6, druga faza tercijarnog obrazovanja** (vodi do znanstvenog stupnja)

Programi na ISCED 6 razini jesu programi tercijarnog obrazovanja koji vode do svjedodžbe znanstvenog stupnja. Glavna razlikovna značajka tih programa jest da se zahtijeva izrada disertacije koja je rezultat originalnog istraživanja te predstavlja doprinos znanju u području istraživanja. Priprema diplomirane studente primarno za istraživački rad u javnim institutima, industriji i drugim ustanovama, i za izvođenje nastave na ustanovama koje izvode 5A programe.

<sup>6</sup> Ovo je općenita struktura tercijarnog obrazovanja koja je u različitim zemljama, članicama UNESCO-a, različito specificirana. Zemlje koje su pristupile *bolonjskom procesu* imaju visoko obrazovanje strukturirano na tri razine: kao preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij (koji može biti specijalistički ili doktorski).

Ukratko smo prikazali Međunarodnu standardnu klasifikaciju obrazovanja zbog dva razloga. Prvi je više teorijski, jer se s pomoću nje može ilustrirati sustavski model obrazovanja na makrorazini, pri čemu se vidi da su svi njegovi elementi u međudjelovanju, a posebno to da je njegova struktura uvjetovana ciljevima, odnosno sadržajima obrazovanja (a oni su pak društveno uvjetovani) pa strukturu sustava treba motriti u tom kontekstu, a ne neovisno o njemu. Drugi je razlog taj što standardna klasifikacija obrazovanja sadrži podatke o optimalnoj strukturi predtercijarnog obrazovanja, iz čega proizlaze strukturne promjene što bi ih u hrvatskom sustavu trebalo poduzeti radi njegove optimizacije.

**ISCED opisuju i preporučuje optimalan sustav, ali ga ne objašnjava.** Njegovo je objašnjenje zadatak eksplanatorne znanosti o obrazovnim sustavima. Ono nadilazi ideologizirane interpretacije nacionalnih sustava koje se više pozivaju na tradiciju i partikularne interese pojedinih aktera u obrazovanju nego na znanstvene spoznaje o obrazovanju. Kako se promjenama u okolini obrazovanja mijenjaju i obrazovne potrebe, tj. ciljevi edukacije, tako se novim potrebama (ciljevima i programima) treba prilagoditi i struktura. Produljenje osmogodišnjeg arhaičnog osnovnog obveznog obrazovanja, što je strukturna promjena, nije proizvoljno, nego proizlazi iz potreba za osposobljavanjem svih članova zajednice za suvremeno društvo. Ono je tehnološki i ekonomski vrlo kompetitivno, politički procesi traže demokratski nadzor, a velike socijalne razlike traže jačanje društvene kohezije te smanjenje društvene isključenosti. Da bi društvo takvih značajki moglo funkcionirati, građani trebaju biti osposobljeni za trajnu zapošljivost, za aktivno demokratsko građanstvo i za jačanje socijalne kohezije. Osmogodišnje opće obrazovanje više nije dovoljno pa je produljeno. Produljenje osnovnog obrazovanja mora biti praćeno visokom razinom kvalitete obrazovnih ishoda, što pak pretpostavlja što učinkovitiju i trajniju individualizaciju nastave (nastave usmjerene na učenika).

Da bi se to postiglo, potrebno je poštivati zakonitosti kognitivnog i socijalnog razvoja mlade osobe, prema kojima se visoko individualizirana nastava treba odvijati u onim razvojnim razdobljima u kojima je živčani sustav osjetljiviji, a to je razdoblje ranog i srednjeg djetinjstva, tj. do približno dvanaeste godine života. Do tog vremena treba prevladavati onaj organizacijski oblik

nastave koji omogućuje bolje upoznavanje osobina učenika koje su važne za uspjeh u učenju (kognitivni kapacitet učenika, predznanje i motivacija za učenje) i dovoljno vremena za individualizirani pristup poučavanju i za suradnju s roditeljima. O psihološkim razvojnim zakonitostima ovisi i optimalno vrijeme horizontalne diferencijacije programa i učenika (usmjeravanje učenika u različite tipove programa), što se ne treba događati prerano, nego tek onda kada se intelektualne sposobnosti stabiliziraju, a profesionalne preferencije formiraju.

Kako bi obrazovni ishodi iz sustava obveznog obrazovanja i aktualizacija potencijala učenika bili optimalni, struktura sustava i transformacijski procesi u sustavu trebaju se ravnati prema navedenim zakonitostima. Ustrajavanje na strukturi sustava i procesima koji su u njemu tradicionalni, a ne slijede zakonitosti razvoja učenika i nove društvene potrebe, otežava poboljšanje kvalitete obrazovnih ishoda, koja je pak presudna za doprinos obrazovanja razvoju. Zato se obrazovna tradicija može pokazati kontraproduktivnom za onu modernizaciju obrazovanja koja korespondira s društvenom modernizacijom. U 21. stoljeću se pretpostavlja da će proces modernizacije, odnosno proces reformiranja obrazovanja, biti potpomognut znanstvenim spoznajama o tim pitanjima, što bi pak trebalo doprinijeti kvaliteti javnog diskursa o obrazovanju, koji ima velik utjecaj na obrazovnu politiku. Kako bi se razlučila kvazi-znanstvena rasprava od znanstvene, potrebno je razumjeti što je to znanost o obrazovnim sustavima i što ona može učiniti za poboljšanje sustava.

## **2. Sustavski pristup – metoda znanosti o obrazovnim sustavima**

Obrazovanje je sustav sastavljen od mnogih dijelova koji su u međudjelovanju. Da bi se razumjelo njegovo djelovanje i uloga svakog njegova dijela u tom funkcioniranju, potrebno ga je analizirati kao kompleksni entitet. Različite obrazovne znanosti usredotočuju se na pojedine dijelove ili aspekte sustava i na temelju takvog parcijalnog pristupa predlažu mjere za poboljšanje njegove učinkovitosti. One su, zbog izostanka analize nuzučinaka na druge dijelove sustava s kojima je dotični dio u sprezi, u pravilu suboptimalne. Istraživanje

sustava s pomoću otvorenog sustavskog pristupa (*the open systems approach*) omogućuje vizualizaciju sustava, njegovih dijelova i njihovih veza, pa je sustavski pristup snažno oruđe za otkrivanje slabih točaka sustava. Otvoreni sustavski pristup je konceptualan, sam po sebi prazan opći okvir unutar kojeg je moguće koristiti sve teorije koje objašnjavaju funkcioniranje bilo kojeg dijela sustava (Olsen, 1978.). On ne zamjenjuje postojeće teorije obrazovanja i istraživačke metode. Njegova je značajka motrenje elemenata sustava u kontekstu cjeline sustava i optimaliziranje dijelova s ciljem maksimaliziranja djelotvornosti sustava kao cjeline u ostvarivanju svih njegovih ciljeva. Sustavski je pristup svojevrsan “način mišljenja” koji omogućuje uspješno otkrivanje potreba za promjenama, njihovo provođenje i vrednovanje njihovih učinaka (Emery, 1969.).

Vodeće načelo sustavskog pristupa jest raščlamba međuodnosa koji postoje između dijelova sustava koji su u međudjelovanju. Ti se odnosi analiziraju s ciljem utvrđivanja onih dijelova sustava čije funkcioniranje otežava djelovanje sustava u cjelini, kao i predviđanja onoga što se može dogoditi u drugim djelovima sustava ako se neki dio sustava promijeni (Neil, 1970.). Drugo načelo sustavskog pristupa jest kontrola djelotvornosti sustava i pojedinih dijelova s pomoću povratne veze. Kontrola je potrebna zato što se bez nje ne može znati stvarno stanje sustava i na temelju toga utvrditi potreba za promjenom, niti se može pouzdano utvrditi jesu li uvedene promjene dale željene rezultate. Ako nisu, uvode se iterativni procesi koji se reevaluiraju.

**Zbog svoje univerzalnosti sustavski se pristup može koristiti na svim razinama obrazovnog sustava:** od mikrorazine (obrazovne skupine), preko srednje razine (škole i jedinice lokalne samouprave u kojoj djeluje nekoliko škola) do makrorazine (nacionalne i međunarodne razine). **Na mikrorazini** sustavski pristup omogućuje istraživanje i razumijevanje grupne dinamike u razrednom odjelu. S pomoću njega je moguće opisati i objasniti razredni odjel kao radnu skupinu, utjecaj vanjskih čimbenika na ponašanje učenika, utjecaj okoline na strukturu grupa u pogledu statusa, moći, neformalnog vođenja, komuniciranje među članovima grupe i djelovanje komunikacije na grupno ponašanje, proces donošenja odluka i rješavanje međugrupnih sukoba.

**Na razini škole** sustavski se pristup sastoji u analizi pojedinih elemenata škole kao organizacije. To je ponajprije struktura koju tvore odnosi između

nositelja pojedinih uloga: učitelja i učenika, ravnatelja, stručnih suradnika, nadzora i savjetovanja. To je vezano uz procese u školi kojima se škola kao organizacija stavlja u funkciju. To su ponajprije način upravljanja, odnosno vođenja škole, donošenje odluka, nadzor i savjetovanje, usavršavanje i napredovanje učitelja i ostalog osoblja. Pri tome je najvažniji, i za školu specifičan, proces učenja i poučavanja. Pri tome se učenje i poučavanje također motri sustavski, tj. kao dio šireg *kurikulumskeg sustava* koji tvore ovi elementi: ciljevi učenja (kognitivni, psihomotorni i afektivni), nastavni plan i program, izvedba programa te sumativna i formativna evaluacija koja se provodi radi poboljšanja nekog elementa sustava. No, škola djeluje u lokalnom okruženju, a i dio je šireg školskog sustava, pa i te čimbenike treba pri analizi djelovanja škole uzeti u obzir. Lokalna zajednica djeluje na školu neposredno preko roditelja, školskog vijeća u kojem su predstavnici osnivača škole i drugi relevantni čimbenici itd. Interakcije škole i njezine okoline zastupljene su u sustavskom modelu u dijelu koji se odnosi na ulaze i resurse, i u povratnoj vezi. Organizacija prima inpute od okoline, jednako kao i povratne informacije o svojim učincima.

**Na makrorazini** analizira se učinkovitost nacionalnog obrazovnog sustava ili obrazovanja na globalnoj razini. Najpoznatija rana primjena sustavskog pristupa na makrorazini jest analiza svjetskog obrazovanja koju je 1968. godine proveo *Philip Coombs* čije je rezultate prikazao u glasovitoj knjizi *Svjetska kriza obrazovanja* (Coombs, 1968.). Uslijedila su značajna djela te vrste poput *Predviđanje ponašanja obrazovnog sustava* (Green, 1980.), *Unaprjeđivanje efikasnosti obrazovnog sustava* (Windham, 1990.), *Predvidljivi neuspjeh obrazovnih reforma* (Sarason, 1990.) i brojne *bijele knjige* o reformama nacionalnih obrazovnih sustava u kojima sustavski pristup nije uvijek posve konzistentno primijenjen, ali ipak predstavlja napredak u odnosu na impresionističko procjenjivanje stanja sustava i njegovih uzroka. U posljednjih desetak godina provodi se u zemljama OECD-a i drugim pridruženim zemljama međunarodno komparativno istraživanje čitalačke, prirodoslovne i matematičke pismenosti petnaestogodišnjih učenika, poznato pod nazivom PISA (*Programme for International Student Assessment*) čiji su rezultati dostupni na OECD-ovoj internet-skoj stranici. Nacionalne agencije za obrazovanje mogu na temelju utvrđene

kvalitete ishoda svojih učenika i pokazatelja o ulazima i resursima detektirati slabe točke nacionalnog sustava i poduzimati mjere za njegovo poboljšanje. Te su mogućnosti elaborirane u UNESCO-voj publikaciji *Međunarodna istraživanja kvalitete obrazovanja* (Ross i Genevois, 2006.).

**Sustavska se analiza provodi u nekoliko koraka ili faza.** Prva se faza sastoji u utvrđivanju granica unutar kojih će se provoditi analiza (utvrđuje se veličina zahvata, tj. utvrđuju se varijable koje će biti obuhvaćene analizom, a za koje se smatra da su važne za djelovanje sustava te mjere njegove povezanosti s okolinom. To su glavni ulazi i izlaza iz sustava koji će biti analizirani. Težište je analize na utvrđivanju povezanosti ulaza (uključujući resurse) i izlaza bez detaljnijeg uvida u transformacijske procese. Sustav se promatra kao svojevrsna crna kutija (*black box*). Ako utvrđene korelacije ne omogućuju dovoljno sigurne zaključke o stanju sustava i mjerama koje je potrebno poduzeti za njegovo poboljšanje, primjenjuje se druga faza sustavskog pristupa. Ona se sastoji u detaljnom ispitivanju unutarnje strukture sustava i transformacijskih procesa uz pomoć *problem-solving pristupa*.

**Možemo zaključiti da sustavski pristup predstavlja metodologiju znanosti o obrazovnim sustavima koja je za nju specifična,** čime se ona može legitimirati kao znanost koja ima ne samo svoj predmet, različit od drugih parcijalnih obrazovnih znanosti, nego i svoju znanstvenu metodu. Smatramo da smo na taj način opisali znanost o obrazovnim sustavima barem toliko da se vidi njezina specifična razlika u odnosu na druge obrazovne znanosti, bez obzira na to radi li se o pojedinim opisnim, normativnim ili eksplanatornim teorijama.

### 3. Što je znanost?

Treća odrednica znanosti o obrazovnim sustavima jesu znanstveni kriteriji koje ona treba ispuniti da bi mogla biti smatrana znanošću. Na temelju toga moguće ju je razlikovati od ostalih teorija o obrazovanju koje se također bave istraživanjem obrazovanja. Tim više jer se pod znanošću u području obrazovanja ne razumije uvijek isto. Pri tome treba poći od općih kriterija kojima neka djelatnost treba udovoljiti da bi se mogla smatrati znanošću u “pravom smislu



te riječi”. Pri određivanju koncepta obrazovne znanosti koristit ćemo se rezultatima metateorijske analize *Antona Monshouwera* (1981.), analitičkog filozofa znanosti, koji je uspoređivao različite koncepte znanosti o obrazovanju kako bi odredio kriterije koje ona treba ispunjavati. To su kriteriji koje ispunjavaju sve tzv. “prave” znanosti (*science*) ili znanosti u užem smislu, uz koje egzistiraju i druge discipline koje svoj znanstveni legitimitet dobivaju iz drugačijeg (šireg) razumijevanja koncepta znanosti.

**Znanost je ljudska aktivnost kojom se otkrivaju, opisuju i objašnjavaju važne pojave u prirodi, čovjeku i društvu.** Znanstvena istraživanja motivirana su intrinzično (ljudskom znatiželjom, odnosno “potragom za istinom”) i ekstrinzično, tj. potrebom za predviđanjem i uspostavljanjem kontrole nad prirodnim i društvenim procesima s ciljem uspješnijeg zadovoljavanja drugih potreba. *Monshouwer* navodi pet kriterija koje smatra minimalnim uvjetima koji moraju biti ispunjeni da bi se neka disciplina ili teorija mogla u užem (“pravom”) smislu te riječi smatrati znanstvenom. Ti su kriteriji:

1. kriterij logičke konzistencije
2. kriterij empirijske korespondencije
3. kriterij eksplanatornosti znanja
4. kriterij egzaktnosti i mjerljivosti
5. kriterij objektivnosti, odnosno odsutnosti vrijednosne prosudbe.

**Kriterij logičke konzistentnosti** traži da iskazi koji tvore neku teoriju ili znanost ne budu u logičnom proturječju. To je osnovni, ali ne i dovoljan uvjet znanstvenosti koji mnoge (pseudo)znanosti ne ispunjavaju.

**Kriterij empirijske korespondencije** traži da je znanstveni konstrukt moguće empirijski ili matematički provjeriti. Logička konzistentnost nije, naime, dovoljna da se nekom konstrukt prizna znanstveni status. Spekulativne teorije mogu biti konzistentne (makar mnoge od njih nisu), ali samim tim nisu i znanstvene. Načelo empirijske korespondencije nije načelo osjetilne utemeljenosti, što je bila značajka klasičnog empirizma. Znanstveni zakoni izmiču osjetilnom iskustvu i utvrđuju se logičko-matematičkom ili empirijskom provjerom. Načelo osjetilne utemeljenosti zamijenjeno je načelom provjerljivosti kao osnovnim principom verifikacije znanstvenoga znanja.

**Kriterij eksplanatornosti znanja** uvjetuje znanstvenost neke teorije time što ona objašnjava, a ne samo opisuje pojavu koju istražuje. Pri tome uzročno-posljedični odnosi koji su utvrđeni s dovoljnom sigurnošću moraju imati opći značaj, tj. predstavljati otkriće neke zakonitosti o prirodi ili društvu. Ako otkrivena pravilnost vrijedi samo za ograničen broj slučajeva, oni nemaju znanstvenu, nego eventualno samo stručnu vrijednost. Otkriće zakonitosti koje se formalizira u obliku znanstvenog zakona omogućuje objašnjenje, predviđanje i primjenu nove spoznaje u različitim područjima života. Pri tome su za znanstvenost otkrića bitne prve dvije značajke: objašnjenje i predviđanje jer treća, primjena, ovisi o društvenim, gospodarskim i tehnološkim uvjetima koji vladaju u nekoj zajednici u određenom razdoblju. Zato mnoga otkrića nije moguće odmah primijeniti, pa neka od njih padnu i u zaborav, sve dok se ne steknu društvene, gospodarske i tehničke prilike nužne za njihovu primjenu.

**Kriterij egzaktnosti (mjerljivosti)** važno je ispuniti zato jer se bez mjerenja pojava smanjuje mogućnost konkluzivnog testiranja istraživačkih hipoteza i utvrđivanja stupnja povezanosti i utjecaja nezavisnih varijabli istraživanja na zavisne. Time se smanjuje znanstvena djelotvornost (eksplanatornost) istraživanja te mogućnost predviđanja i primjene rezultata koji su njime dobiveni. Zato, da bi se egzistencija nekog koncepta mogla provjeriti, nužno ga je operacionalizirati. Operacionalizacija koncepta jest njegovo određivanje s pomoću varijabli koje se mogu kvantificirati, odnosno mjeriti.

**Kriterij objektivnosti, tj. odsutnosti vrijednosne prosudbe** isključuje vrijednosne sudove iz znanstvenog diskursa jer se njihova istinitost ne može provjeriti poznatim znanstvenim postupcima. Primjerice, sudovi poput “poštenje je vrijednije od bogatstva”, “eutanazija je zločin”, “ateizam je nemoralan”, “životinje nemaju prava” itd. ne mogu se znanstveno testirati jer se ne može objektivno (nevrijednosno) utvrditi moralnost svjetonazora na kojemu se navedeni iskazi temelje. Objektivnost je pak ona osobina nekog iskaza o kojemu postoji konkluzivna empirijska korespondencija, koja nije rezultat vrijednosne prosudbe i koja se nekim vrijednosnim opredjeljenjem ne može dovesti u pitanje (nego samo nekim novim nevrijednosnim podatkom). Primjerice, voda se ledi pri 0°C, Zemlja se okreće oko Sunca, osobnost pojedinca

rezultat je međudjelovanja herediteta i okoline, Kolumbo je "otkrio" Ameriku 1492. godine, životinje misle i osjećaju itd.

Problem je tog kriterija u tome kako isključiti ili barem ograničiti djelovanje subjektivnosti istraživača (djelovanje njegovih vrijednosti i stavova) na planiranje i provođenje istraživanja te na interpretaciju rezultata dobivenih istraživanjem. Kritičari (post)pozitivističke paradigme u istraživanju obrazovanja prigovaraju kvantitativnim "objektivnim" istraživanjima da subjektivnost istraživača djeluje već u fazi planiranja istraživanja, a pogotovo u interpretaciji i generaliziranju istraživanjem dobivenih rezultata pa zbog toga zagovaraju kvalitativni pristup.

Međutim, analiza postpozitivističkog pristupa istraživanju u društvenim znanostima pokazuje na koji se način djelovanje vrijednosne orijentacije istraživača na pojedine faze istraživanja može, ako ne sasvim spriječiti, a onda barem znatno ograničiti. Zanimljivo je pri tome da je djelovanje subjektivnosti istraživača u kvalitativnim istraživanjima veće nego u kvantitativnim (Borg i Gall, 1989.). Danas je sukob između zagovornika kvantitativne i kvalitativne paradigme uglavnom prevladan pa se obje koriste u istraživanju edukacije (Mužić, 1996.).

### Objektivnost u istraživanjima obrazovanja

Glavni se prigovor normativnih filozofa empirijskim kvantitativnim istraživanjima sastoji u tome da je već sam izbor istraživačkog problema vrijednosno određen, pa je zato cjelokupno istraživanje obilježeno vrijednosnom orijentacijom istraživača, odnosno naručitelja istraživanja. Do toga dolazi zato jer cilj znanstvenog istraživanja nije samo objasniti pojavu koja se istražuje, nego znanstveno otkriće primijeniti u zadovoljavanju različitih ljudskih potreba. Kako se potrebe zadovoljavaju ostvarivanjem određenih važnih ciljeva, tj. vrijednosti, znanost je uistinu vrijednosno orijentirana. Ali to ne mora značiti da je "neobjektivna".

Naime, da bi bila što učinkovitija u ostvarivanju svoje glavne svrhe (primjeni znanstvenih otkrića) znanstveni rezultati moraju biti utemeljeni u realitetu, a ne u željama istraživača. **Znanost, da bi bila djelotvorno oruđe u ostvarivanju subjektivno određenih ciljeva, mora biti što "objektivnija".** To, razumije se, ne znači da će znanstvena otkrića biti primijenjena na opću dobrobit. Kao što je poznato, ona se često prije primijene u razvoju ratne tehnologije nego u mirnodo-

bske svrhe. Da bi bila što učinkovitija u otkrivanju i primjeni zakonitosti, znanost je razvila i standardizirala procedure testiranja hipoteza koje u velikoj mjeri isključuju subjektivnost istraživača u provođenju istraživanja i obradi podataka, što nije slučaj u kvalitativnim istraživanjima. Uostalom, kriterij znanstvenosti koji se sastoji u odsutnosti vrijednosnog suđenja uspostavila je sama (analitička) filozofija znanosti.

S obzirom na mogućnost primjene kriterija znanstvenosti u istraživanjima u društvenim i humanističkim znanostima moguće je razlikovati uži (Z1) koncept znanosti (*science*), u kojem se poštuju svi kriteriji, i širi (Z2) koncept znanosti, u kojem se dopušta izostanak nekih kriterija znanstvenosti osim načela logičke konzistentnosti koji bi morao biti bezuvjetno poštivan. Mnoga istraživanja važnih problema i teorije koje su na njihovim rezultatima utemeljene ne ispunjavaju neki od navedenih kriterija znanstvenosti. Što je broj ispunjenih kriterija veći manji je broj istraživanja i teorija koji im udovoljavaju. Inzistiranje na striktnoj primjeni svih kriterija znanstvenosti suzilo bi mogućnost istraživanja mnogih važnih društvenih problema u području društvenih i humanističkih znanosti i time iskrivilo sliku njihova istraživačkog predmeta. Zbog toga je potrebno provoditi i ona istraživanja koja ne ispunjavaju sve kriterije znanstvenosti jer upravo neki najsloženiji i najvažniji problemi ljudske egzistencije za sada nadmašuju mogućnosti konkluzivnog znanstvenog istraživanja. No pri tome je iznimno važno razlikovati Z1 od Z2 istraživanja. Ne zbog njihova vrednovanja, jer svako od njih ima svoje znanstveno i društveno opravdanje, nego zato jer se njima dobiveni rezultati ne mogu jednako interpretirati. Naime, sigurnost zaključaka i mogućnost generaliziranja rezultata dobivenih Z1 istraživanjima veća je nego u onih dobivenih Z2 istraživanjima. U nekim humanističkim disciplinama (primjerice u području umjetnosti) mogućnost generalizacije rezultata istraživanja uopće ne postoji (otkriće pogrešne atribucije neke umjetnički vrijedne slike), niti se njima otkriva neka zakonitost, no to u tom području istraživanja svejedno predstavlja znanstveno otkriće. Zašto? Naprosto zato jer se radi o nečemu što je za velik broj ljudi koji pripadaju određenom kulturnom krugu dovoljno važno.

**Slabija dokazna snaga i manja mogućnost generaliziranja rezultata Z2 istraživanja ne treba biti razlogom za neiskorištavanje njegovih prednosti pri istraživanju pojava nedostupnih Z1 pristupu.** No pri interpretaciji

njima dobivenih rezultata valja voditi računa o Z2 ograničenjima. To znači da treba istaknuti relativnu hipotetičnost zaključaka i ograničen opseg pojava na koje se zaključci odnose. Primjena Z2 koncepta može s vremenom dovesti do metodološkog napretka, što će omogućiti prijelaz na Z1 razinu znanstvenog istraživanja. No, na metafizička i moralna pitanja nikad se neće moći davati odgovori koji će udovoljavati Z1 kriterijima. Ona će ostati predmetom ništa manje važnih, štoviše važnijih filozofskih i teoloških istraživanja. Napokon, i ona se nazivaju znanstvenima iako se temelje na drugačijem razumijevanju znanosti od onoga što je određeno Z1 kriterijima.

### 3.1. Jedna ili više obrazovnih znanosti?

Sljedeće pitanje važno za određivanje znanosti o obrazovnim sustavima jest pitanje je li to jedinstvena znanost ili više znanosti istražuje zakonitosti obrazovanja. Prema *Međunarodnoj enciklopediji edukacije* “edukacijska teorija nije jedinstvena i dobro definirana poput, primjerice, fizike. Ona ima nekoliko disciplinarnih dimenzija, (...) edukacijska teorija sastoji se od znanja proizvedenog u nekoliko etabliranih disciplina (...) **Edukacija, kao istraživačko područje (...) je multidisciplinarna.** Od kraja devetnaestog stoljeća znanstveno je znanje o edukaciji bilo u velikoj mjeri generirano empirijskim psihologijskim istraživanjima. U Njemačkoj se početkom dvadesetog stoljeća eksperimentalna pedagogija držala analognom eksperimentalnoj psihologiji (eksperimentalna pedagogija je eksperimentalna psihologija primijenjena u obrazovanju; napomena NP). U ranim devedesetim godinama dvadesetog stoljeća široki raspon društvenih i humanističkih disciplina tvori osnove znanja (*foundations*) o obrazovanju: psihologija, sociologija, povijest, filozofija, ekonomija, antropologija i politologija” (Husén i Postlethwaite, 1995., str. 12).

**Na temelju navedenoga je razvidno da više znanosti istražuje edukaciju kao polidisciplinarno polje istraživanja.** Svaka od njih istražuje obrazovanje sa svojeg specifičnog vidika. Psihologija istražuje zakonitosti učenja/poučavanja, sociologija istražuje djelovanje društva na obrazovanje i obrazovanja na društvo, ekonomika obrazovanja istražuje diferencijalnu gospodarsku isplativost obrazovnih investicija, antropologija obrazovanja

istražuje odnos obrazovanja i kulture, da navedemo samo najvažnije empirijske edukacijske znanosti. No, edukacija je sustav organiziranog učenja čija djelotvornost ovisi o usklađenom djelovanju svih njegovih dijelova (ulaza, resursa, transformacijskih procesa, izlaza, ishoda i učinaka obrazovanja na okolinu). Ako su procesi u organizaciji intenzivni i kvalitetni (učenje/ poučavanje, upravljanje školom, nadzor, vrednovanje, školsko ozračje itd.), ali su programi zastarjeli, stečene osposobljenosti učenika (znanja, vještine, vrijednosti, stavovi i navike) neće se moći primijeniti u kasnijoj praksi pa se edukativni sustav ne može smatrati uspješnim. Ako pak ciljevi učenja i programi odgovaraju potrebama društva i pojedinaca koji uče, ali procesi u organizaciji nisu učinkoviti, učenici neće steći potrebne osposobljenosti, pa učinkovitost škole opet neće biti zadovoljavajuća. Znanost o obrazovnim sustavima treba stoga zahvatiti sustav edukacije integralno kako bi istražila ona međudjelovanja elemenata sustava koje ne istražuje ni jedna edukacijska znanost posebno. To je u skladu s razumijevanjem predmeta edukacijske znanosti *Wolfganga Brezinka* koji o predmetu odgojne znanosti kaže sljedeće: “Odnos cilj-sredstvo’ u cjelini – a ne sredstva odvojena od ciljeva – trebaju biti prepoznata kao srž edukacijske znanosti (...) **Gledano s te točke, glavni je zadatak edukacijske znanosti istraživati uvjete koji su nužni za postizanje edukacijskih ciljeva**” (Brezinka, 1992. str. 53., istaknuo NP).

### 3.2. Edukologija - znanost o obrazovnim sustavima

*Edukologija* ima dva značenja.<sup>7</sup> Prema jednom ona je sustav svih važnih znanja o edukaciji. Prema drugom, što ne isključuje prvo, edukologija je znanost

<sup>7</sup> **Termin *edukologija* (*educology*)** prvi je 1951. godine upotrijebio *Lowry W. Harding* kako bi omogućio terminološko razlikovanje edukacije kao pojave (prakse organiziranog učenja - *education*), odnosno predmeta istraživanja, od znanosti o njoj (*educology*). Dvoznačnost termina *education* trajan je problem u engleskom obrazovnom nazivlju, analogan problemu dvoznačnosti *pedagogije* kao odgojne djelatnosti i *pedagogije* kao teorijske refleksije o njoj (pa se pedagozima nazivaju svi praktičari poučavatelji i oni pedagozi koji odgojnu praksu teorijski promišljaju). Izvorno značenje *edukologije* odnosi se na klasifikaciju svih važnih znanja o obrazovanju koja je provedena prema načinima verifikacije pojedinih vrsta znanja (Christensen i Fisher, 1979.). Edukološka klasifikacija znanja o edukaciji, odnosno klasifikacija edukacijskih znanosti, prihvaćena je u relevantnim svjetskim publikacijama o edukaciji (Husén i Postlethwaite, 1994.). Drugo značenje *edukologije* odnosi se na teoriju obrazovnih sustava u *Brezinkinu* određenju predmeta edukacijske znanosti (“cilj-sredstvo odnos” kao predmet edukacijske znanosti).

o edukacijskom sustavu. U knjizi *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja* (Pastuović, 1999.) razrađen je prvi koncept edukologije. Prikazan je sustav edukoloških disciplina *Christensena i Fishera* te glavna otkrića tri temeljne edukološke discipline: edukacijske psihologije, sociologije i ekonomike obrazovanja jer se njihovom integracijom mogu različite obrazovne pojave objasniti bolje nego što ih može objasniti svaka obrazovna znanost posebno. Prikazane su i praksilogija edukacije na makrorazini (politologija obrazovanja) i mikrorazini (teorija kurikuluma), jer one predstavljaju primjenu spoznaja temeljnih obrazovnih znanosti pri oblikovanju i vođenju obrazovne politike, odnosno ostvarivanje ciljeva učenja pojedinih programa. Jedno je poglavlje posvećeno obrazovanju kao sustavu i ciljevima edukacije. Ovaj je odjeljak usredotočen na prikaz *edukologije* kao teorije obrazovnih sustava koja razmatra ciljeve obrazovanja i obrazovne sustave koji integriranom primjenom spoznaja temeljnih obrazovnih znanosti mogu najbolje postići ciljeve obrazovanja.

Prema razumijevanju edukologije *Jamesa Christensena i Jamesa Fishera* (1979.) ona je sustav analitičkog, normativnog i znanstvenog znanja o edukaciji. Edukologija kao sustav važnoga znanja o edukaciji nastoji obuhvatiti, sistematizirati i dovesti u uzajamni odnos sve vrste znanja o obrazovanju ne dajući pri tome prednost ni jednoj od njih. Važna generalizirana znanja o edukaciji klasificiraju se prema kriterijima (standardima) verifikacije u tri osnovne skupine: analitička, normativna i empirijska.

1. Analitička edukološka znanja čine analitička filozofija odgoja, povijest obrazovanja i znanost o obrazovnom pravu.
2. Normativnu edukologiju čini normativna filozofija odgoja.
3. Empirijska znanja o obrazovanju dijele se na znanstvena i prakseološka (primijenjena).

**Znanstvena znanja o edukaciji** jesu znanja sadržana u temeljnim obrazovnim znanostima: psihologiji obrazovanja, sociologiji obrazovanja, ekonomici obrazovanja, politologiji edukacije, edukacijskoj antropologiji i fiziologiji edukacije (što danas odgovara kognitivnoj neuroznanosti).



**Prakseološka (primijenjena) znanja o edukaciji** dijele se na ona koja se primjenjuju na makro-razini obrazovnog sustava i na njegovoj mikro-razini. Prva skupina znanja odnosi se na obrazovnu politiku i strateško planiranje obrazovanja. Druga skupina znanja odnosi se na teoriju kurikuluma (ne na didaktiku o čijem odnosu s teorijom kurikuluma vidjeti u prilogu u V. poglavlju *Didaktika i kurikulum*).

Potrebno je spomenuti da uz edukološki sustav obrazovnih znanosti postoje još dva metateorijska obrazovna sustava. To su sustav odgojnih teorija *Wolfganga Brezinke* i sustav edukacijskih znanosti *Gastona Mialareta* (oba su detaljno prikazana u Pastuović, 1999., str. 82.-98.). Brezinkin sustav odgojnih znanosti nastao je prije i uglavnom korespondira s edukološkim, ali je od njega manje razrađen. *Brezinka* odgojne teorije dijeli na filozofske (koje odgovaraju normativnim teorijama u edukološkom sustavu), znanstvene teorije odgoja (koje odgovaraju znanstvenim empirijskim teorijama u edukološkom sustavu) i praktične teorije odgoja (koje odgovaraju prakseologiji edukacije). Praktične teorije odgoja *Brezinka* naziva *praktičnom pedagogijom* (*Praktische Pädagogik*).

Prema *Brezinki*, **praktična pedagogija ima, najsazetije, četiri osnovna zadatka**: 1) odgajatelju ponuditi ocjenu (tumačenje) društveno-kulturne situacije, 2) iznijeti ciljeve odgoja, 3) pružiti praktična gledišta, pravila, preporuke ili upute za odgojno djelovanje te organizaciju odgojnih ustanova, 4) buditi, promicati i podupirati vrijednosne orijentacije i dispozicije za čudoredne odgojne aktivnosti ili “profesionalne vrline” odgajatelja. *Brezinka* praktičnu pedagogiju ne smatra znanošću jer ne proizvodi novo znanje koje objašnjava odgojne pojave, nego je smatra normativnom i iskustvenom disciplinom koja normira edukaciju etički (propisujući odgojne ciljeve) i tehnički, propisujući odgojne postupke kojima se ciljevi odgoja trebaju postići, a čiju djelotvornost poboljšava primjenom znanstvenih spoznaja o odgoju. *Brezinka* ne suprotstavlja znanstvene teorije odgoja i praktičnu pedagogiju, ali inzistira na njihovu razlikovanju. Bori se protiv neopravdanog zahtjeva da se praktična pedagogija smatra znanošću o odgoju. Taj stav *Brezinka* potkrepljuje istovjetnim gledanjima prijašnjih teoretičara odgoja: *Otta Willmanna*, *Emilea Durkheima* i *Rudolfa Lochnera* koji pedagogiju ne smatraju znanošću (*Brezinka*, 1995., str. 73.).



*Brezinka* je danas razočaran kasnijim razvojem “znanstvene pedagogije” (*Erziehungswissenschaft*) koja je pretendirala na to da postane “krovnom znanosti” o odgoju. Ona je kvantitativno ekspandirala, ali to nije bilo praćeno porastom kvalitete pedagoških rasprava i istraživanja. On smatra da je znanstveni pedagoški trend negativan i da “je sve zastupljenije mišljenje kako je pedagogija kao znanost beskorisna za praksu odgoja i obrazovanja” (Brezinka, 2008. str. 12).<sup>8</sup>

Pesimistično zaključuje i *König* u svom preglednom radu o stanju odgojne znanosti u Njemačkoj: “Izgradnja teorije unutar znanosti o odgoju raspala se na mnoštvo ‘pedagogija’ s opasnošću trajne vrtnje u krugu, bez teorijske i praktičke relevantnosti” (König, 1990., str. 924. O tome detaljnije vidjeti u odjeljku 3.4. *Glavne razlike između pedagogije i znanosti o obrazovnim sustavima*).

Prema klasifikaciji *Gastona Mialareta*, edukacijske su znanosti oni dijelovi (grane) društvenih i humanističkih znanosti (psihologije, sociologije, ekonomije, antropologije, filozofije, povijesti i drugih) koji se bave istraživanjem obrazovanja. Poseban podskup obrazovnih znanosti, prema *Mialaretu*, čine pedagoške znanosti. Njihov je predmet analiza djelovanja “edukacijskih situacija” u njihovoj svakidašnjoj stvarnosti. To su znanosti praktičnog edukacijskog djelovanja. Pozicija pedagogije u navedenim sustavima nije posve ista, ali je slična. U *Brezinkinu* sustavu ona je normativna i praktična primijenjena disciplina. U *Mialaretovu* sustavu edukacijskih znanosti pedagogija je primijenjena disciplina, dok bi u edukološkom sustavu (u kojem se izrijeком ne navodi) ona bila normativna i praksioška (primijenjena) teorija (Mialaret, 1989.).

U kontekstu razmatranja predmeta znanosti o obrazovnim sustavima postavlja se pitanje je li uz postojeće obrazovne znanosti potrebna i je li moguća integrativna znanost o obrazovnim sustavima. Ona, naime, nije potrebna ako ne proizvodi novo znanje o obrazovanju koje ne nalazimo ni u jednoj od postojećih edukacijskih znanosti. Zato treba vidjeti što je

<sup>8</sup> *Brezinka* se referira na stanje pedagogije u njemački govorećim zemljama koje su kolijevka akademske pedagogije, a ne na pedagogiju u Hrvatskoj koju ne poznaje. On i dalje smatra da je praktična pedagogija korisna i nezamjenjiva. Kvalitetu pak znanstvene pedagogije treba poboljšati. No to ne treba prepustiti isključivo pedagogima. Za to su potrebni poticaji i pomoć izvana (Brezinka, 2008., str. 19.).

specifično za integrativnu znanost o obrazovnim sustavima, a što joj daje znanstveni identitet. Što integrativna znanost o obrazovanju može, a druge obrazovne znanosti ne mogu? To kao kriterij opstojnosti posebne znanosti o odgoju (znanstvene pedagogije) postavlja i *Brezinka*. “Pedagogiju ima smisla izgrađivati ako se pedagozi usredotoče na ključna pitanja koja nisu obrađena ni u jednoj drugoj znanosti, umjesto da se bave sporednim pitanjima koja su samo izdaleka povezana sa središnjom temom odnosa između svrhe, sredstava i učinaka odgoja” (Brezinka, 2008., str. 17.).

Bitna je razlika između integrativne znanosti o obrazovnim sustavima i pojedinih edukacijskih znanosti u tome što pojedine obrazovne znanosti istražuju kako se obrazovanjem maksimalno postiže onaj cilj edukacije koji korespondira s njezinim istraživačkim područjem, dok integrativna znanost istražuje sredstva za optimalno ostvarivanje svih edukacijskih ciljeva (psiholoških, društvenih, gospodarskih, kulturnih i drugih). Zbog toga ona mora voditi računa o njihovom međudjelovanju. Međudjelovanje mjera kojima se pojedini ciljevi nastoje postići može biti ne samo sinergično nego i antagonistično. Doduše, to je u suprotnosti s pedagoškom dogmom o tome da sva osposobljavanja u krajnjoj liniji vode (svestranom, mnogostranom ili cjelovitom) razvoju osobe. U tom bi slučaju i izobrazba za jednostavne repetitivne poslove vodila samoostvarenju, a ne otuđenju radnika.

Pluralnost teleološkog sustava edukacije proizlazi iz toga što su njezini ishodi namijenjeni njezinoj okolini, a ona nije jednodimenzionalna, nego se sastoji od nekoliko podsustava (vidjeti u odjeljku I.9. *Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava*). Pri tome su pojedini sektori okoline u međudjelovanju koje može biti sinergijsko ili antagonistično. Zbog toga i doprinosi obrazovanja pojedinim razvojem mogu proizvoditi ne samo sinergijske, nego i antagonistične učinke.

Primjerice, inzistiranje na psihološkom cilju edukacije definiranom kao samoostvarenje ličnosti, uz zanemarivanje ekonomskog cilja, dovodi do strukturne neusklađenosti obrazovne produkcije po zanimanjima i stupnjevima s potrebama gospodarstva za kadrovima određenih profila. To se događa u slučaju da se zanimanje izabire samo prema individualnim sklonostima, ne vodeći pri tome računa o mogućnostima zapošljavanja.

Sociolozi obrazovanja koji polaze od konfliktne teorijske pozicije smatraju da je obrazovanje stratificirano i diferencirano zato da bi njegovi izlazi reproducirali postojeću društvenu strukturu. Postojeća povezanost socijalne strukture i strukture formalnog obrazovanja interpretira se kao uzročno-posljedični odnos, pa bi se prema tome, socijalnu strukturu moglo ujednačiti obrazovanjem, tako da se ukinе institucionalizirana obrazovna stratifikacija bez obzira na potrebe rada. Obrazovanje, jer slijedi društvenu podjelu rada, uistinu doprinosi reprodukciji društvene strukture koja se temelji više na podjeli rada nego na podjeli obrazovanja. Podjela rada je čimbenik koji generira i socijalnu i obrazovnu stratifikaciju. Ujednačavanje obrazovanja doprinijelo bi u nekoj mjeri socijalnom ujednačavanju, no ne bi moglo dokinuti primarni utjecaj podjele rada na socijalno i obrazovno raslojavanje. Ukidanje horizontalne diferencijacije u obrazovanju bilo bi u suprotnosti s gospodarskim ciljem obrazovanja, kao i sa samoostvarujućim. Na višim stupnjevima obrazovanja, ako bi ono bilo organizirano prema načelu “škole uspješne za sve”, ukidanje stratifikacije dovelo bi do pada njegove kvalitete. Zato visoko sveučilišno obrazovanje, koje je selektivno, onaj dio populacije koji ima poteškoća s formalno-operacijskim mišljenjem ne može kvalitetno svladati.

Pretjerana ideologizacija obrazovanja (politička socijalizacija, odnosno inkulturacija), do koje dolazi u totalitarnim društvima zbog političke, odnosno vjerske homogenizacije stanovništva, proizvodi velike gubitke i u psihološkom i u gospodarskom području. Sveopća ideologizacija života u komunističkim zemljama, pa i ideologizacija edukacije, doprinijela je kolapsu gospodarstva i urušavanju političkog sustava. Edukacija u vjerskim državama je ideologizirana u mjeri koja je inkompatibilna s gospodarskom i političkom modernizacijom zemlje i razvojem ljudi.

Problem optimaliziranja ciljeva edukacije i mjera za njihovo ostvarivanje ne istražuje ni jedna posebna edukacijska znanost jer je svaka od njih usmjerena na problem maksimaliziranja samo onog cilja edukacije koji korespondira s njezinom temeljnom znanstvenom usmjerenošću, bez obzira na usputne učinke u ostvarivanju ostalih ciljeva. Edukacijska psihologija vodi ponajprije računa o tome da se ostvari što bolja kvaliteta kognitivnih i afektivnih ishoda učenja definiranih programom, sociologija edukacije istražuje veze između

obrazovanja i društva, dok ekonomika obrazovanja nastoji maksimalizirati učinke edukacije na gospodarstvo. Znanost o obrazovnim sustavima istražuje pak njihovu teleološku strukturu, što je čine svi ciljevi obrazovnog sustava te njihovu ovisnost o psihološkim i društvenim (gospodarskim, političkim i kulturalnim) čimbenicima. Ona edukaciju istražuje holistički, tj. cjelovito, dok je pojedine obrazovne znanosti istražuju parcijalno.

### *3.3. Pedagogija kao teorija obrazovnih sustava*

U kontekstu razmatranja o obrazovnim znanostima može se postaviti pitanje je li i u kojoj mjeri pedagogija znanost o obrazovnim sustavima. Iz iskaza o predmetu pedagogije, koliko god općeniti bili (predmet pedagogije je definiran kao odgoj), proizlazi da ona pretendira biti “krovnom” znanosti o odgoju (edukaciji) te time implicitno aspirira i na sustavsku problematiku. Međutim, mjerodavnost neke znanosti za određeni problem određuje se prema broju znanstvenih otkrića što ih je u nekom dužem razdoblju ostvarila u području na koje pretendira. Kao što je poznato, pedagogija je tradicionalno usmjerena prema (osnovno)školskoj praksi u kojoj se u najvećoj mjeri provodi institucionalizirani odgoj. Trebalo bi s tim u vezi očekivati da će se teorijski interes i znanstveni doprinos pedagogije u istraživanjima obrazovnog sustava očitovati ponajprije u njezinim doprinosima “teoriji škole” (Tillmann, 1987., 1994.).

Međutim, pedagogija je, budući da je već postojala didaktika i teorija kurikuluma, od početka gledala na teoriju škole kao na teorijski prazan pojam. Teorija škole se ipak razvijala, ali pod utjecajem nepedagoških socioloških i psiholoških istraživanja obrazovanja koja su nastojala objasniti njezinu strukturu i djelovanje s obzirom na društveni kontekst (Benner, 1978.). Posebnost je teorije škole obrada odnosa škole i društva. Pri tome se teorija škole ne zadržava na sociološkom aspektu, nego istražuje njegove pedagoške posljedice. Budući da pedagogija, iako posve usmjerena prema školi, ne može objasniti njezino funkcioniranje bez društveno-teorijskih koncepata, razumno je bilo očekivati veliki interes pedagogije za rezultate školsko-socioloških i psiholoških istraživanja. Oni su postali važni šezdesetih godina prošloga stoljeća kada se mijenja konzervativna prosvjetna politika Savezne Republike Njemačke

koju je podupirala duhovnoznanstvena akademska pedagogija. Zbog potrebe za reformiranjem zaostalog njemačkog školskog sustava, postale su cijenjene znanstvene spoznaje koje su proizvele moderne eksplanatorne znanosti o obrazovanju: psihologija i sociologija obrazovanja.

Ta je znanstvena konkurencija dovela do tzv. realističnog zaokreta u pedagogiji (Roth, 1962.). On se sastojao u preuzimanju teorija i empirijskih metoda tih disciplina. No, usprkos tome, pedagogija je nastavila proizvoditi školskoteorijske analize na liniji tradicionalne filozofski orijentirane pedagogije koja nije integrirala postojeće psihološke i sociološke znanstvene koncepte važne za objašnjenje fenomena škole. Zbog toga presudni poticaji za razvoj teorije škole kao interdisciplinarne teorije o školi u posljednjim desetljećima dolaze i dalje iz nepedagoških disciplina: psihologije, sociologije, ekonomike obrazovanja i znanosti o upravljanju. Stoga *Tillmann* zaključuje: “Podvlačimo li danas bilancu, moramo ustvrditi kako je teorija škole ostala neželjeno dijete školske pedagogije” (Tillmann, 1994., str. 155, 167-168.). To, međutim, ne znači da se pedagozi ne nastoje uključiti u rasprave o pitanjima reforme školskog sustava kada ih društvo pokreće. No, njihove rasprave o tome se pretežno temelje na opisima problema i pojedinačnim iskustvima, a ne na znanstvenim uvidima u djelovanje sustava, pa nemaju onu uvjerljivost koja je nužna za veći utjecaj na proces strateškog planiranja promjena obrazovnog sustava. Međutim, pedagogija je kao *praktična teorija* korisna za posredovanje određenog svjetonazora i djelovanje sustava na mikrorazini, ali njezini znanstveni dosezi o zakonitostima djelovanja i mijenjanja obrazovnih sustava zaostaju za spoznajama obrazovnih znanosti (osobito sociologije i politologije obrazovanja).

Budući da recentni hrvatski pisci predmet pedagogije određuju uglavnom kao znanost o odgoju, odnosno osposobljavanju (Vukasović, 1990.; Mužić, 1999.; Silov, 2003.; Milat, 2005.), a odgoj određuju kao namjerno, što znači organizirano i k cilju upravljeno učenje, opravdano je postaviti pitanje nema li pedagogija ipak, bez obzira na slabu recepciju “teorije škole” i spoznaje nastale u krilu pojedinih obrazovnih znanosti, teorijski potencijal postati znanošću o obrazovnim sustavima? Uostalom, i pedagogija i znanost o obrazovnim sustavima definiraju odgoj, odnosno obrazovanje na isti način, tj. kao namjerno (organizirano) učenje. No, kako je ta definicija veoma široka, moguće su velike

razlike u njezinoj operacionalizaciji. Zato je zanimljivo navesti razlike između pedagogije kao “znanosti o odgoju” i “znanosti o obrazovnim sustavima”, odnosno *edukologije* kako je definirana u *Steinerovoj* interpretaciji (Steiner, 1981.).

### Razvoj pedagogije kao znanosti

Za razumijevanje značajki današnje pedagogije instruktivno je pratiti razvoj i sudbinu *eksperimentalne pedagogije* koja je jamčila znanstvenost svakoj teoriji obrazovanja koja primjenjuje eksperimentalnu metodu. Eksperimentalna pedagogija nastala je početkom dvadesetog stoljeća po uzoru na eksperimentalnu psihologiju (a eksperimentalna je psihologija nastala po uzoru na prirodne znanosti), koja je svoj plodni razvoj započela osnivanjem prvog laboratorija za eksperimentalnu psihologiju *Wilhelma Wundta* 1879. godine u Leipzigu.

Početkom prošlog stoljeća pedagoška je situacija bila opisana “... kao prava anarkija. Pored svega toga ne treba klonuti niti pasti u očajanje; druge nauke bijehu u isto tako nemilom stanju, pa ipak se preporodiše. (...) **Eksperimentalnom pedagogijom nauka o uzgajanju postat će velika naučna disciplina.** Učitelji svih škola drukčiji će ugled imati pod okriljem takve nauke. Uzgajanje našega naroda i ljudskoga roda uopće stupat će jasnoj i višoj meti. Naša nauka je nauka budućnosti. Pred nama je novo doba obrazovanja. (...) Da bi se ostvarila ta ideja, trebalo bi da svaki pedagoški seminar ima svoj laboratorij, u kome bi se u prvom redu učile metode eksperimentalne psihologije, a onda bi se te metode primjenjivale na čisto pedagoško-didaktičko-metodičke probleme. Tako bi svaki učitelj postao psiholog i fiziolog prije nego što bi postao pedagog...” (Radosavljević, 1910., str. 341. i 342.). I *Johann Friedrich Herbart* je, kao rodonačelnik akademske pedagogije, smatrao da pedagogija nije znanost. nego je praktična teorija koja svoje ciljeve izvodi iz filozofije, a sredstva dobiva od psihologije. Stoga je znanstvenu pedagogiju nazvao *psihološkom pedagogijom*.

*Međunarodna enciklopedija obrazovanja* o tome piše: “Od kraja devetnaestog stoljeća, znanstveno znanje o edukaciji je u velikoj mjeri bilo proizvedeno empirijskim psihološkim istraživanjima. Početkom dvadesetog stoljeća u Njemačkoj, eksperimentalna je pedagogija (*experimentelle Pädagogik*) bila korištena kao inačica eksperimentalne psihologije” (Husén i Postlethwaite, 1994., str. 12.). Rodonačelnici eksperimentalne pedagogije bili su američki psiholog *Granville Stanley Hall* (1845.-1924.) i njemački teolog, filozof i prirodoslovac *Ernest Meumann* (1862.-1915.) koji su

bili veoma optimistični u pogledu razvoja znanstvene eksperimentalne pedagogije.

No, razvoj je pedagogije krenuo drugim smjerom. U prvoj polovini prošlog stoljeća prevladala je tzv. duhovnoznanstvena pedagogija kao autonomna i zatvorena disciplina bez komunikacije s prirodnim i društvenim znanostima. *Wilhelm Dilthey* je "znanost o duhovnosti" ogradio od drugih znanosti, čak i od normativnih disciplina, smatrajući da se na čovjeka (zbog njegove posebnosti) ne mogu primijeniti metode istraživanja kauzalnih odnosa pa je zadaća duhovne znanosti razumijevanje smisla i značenja ljudskog djelovanja. Kako duhovnoznanstvena pedagogija nije davala smislenih teorijskih uvida ni uporabivih praktičnih uputa, zapala je u krizu te se polovinom prošlog stoljeća već smatrala istrošenom. Kao reakcija na duhovnoznanstveni koncept došlo je šezdesetih godina u pedagogijskom promišljanju do tzv. realističkog obrata (Roth, 1962.), koji se sastojao u zauzimanju za primjenu empirijskih istraživačkih metoda u području obrazovanja. Bio je to svojevrсни *revival* eksperimentalne pedagogije koji je, međutim, završio slično kao prije toga i ona sama.

Pedesetak godina poslije utjecajni pisci s njemačkoga govornoga područja opisuju stanje pedagogije na sljedeći način (navodimo iskaze u tekstovima dostupnima na našem jeziku). *Günter Bittner* piše: "Što se danas naziva znanstvenom pedagogijom i što se na katedrama pedagogije naučava i navješćuje (...) nikako nije sustavno razjašnjavanje sastavnica o odgoju; prije je to grahorasta smjesa moda, osobnih mušica, humanitarnih ideala i katkad ponešto modrookog političkog angažmana" (Bittner, 1989., str. 215., citirano prema Gudjons, 1994., str. 17.).

*Dieter Lenzen* o odgojnim znanostima, kako ih razumije pedagogija, kaže: "Danas ne postoji nikakvo slaganje u pogledu fundamentalnih pojmova i metoda znanosti o odgoju, pogotovo ne o fundamentalnom kanonu za teorije, a ne postoji niti neki jezgrovni studij koji iz toga proizlazi" (Lenzen, 1989., sv. 1, str. 525), i dalje, "... znanost o odgoju se danas raščlanjuje na različite pojedinačne discipline što se samo još labavim povezom zajedničkog imena održavaju zajedno" (Lenzen, 1989., sv. 2, str. 1232, citirano prema Gudjonsu, 1994., str. 18.).

*Wolfgang Brezinka* u svom posljednjem radu *Uspón i kriza znanstvene pedagogije* (2008.) iznosi znanstvenu bilancu pedagogije nakon Drugoga svjetskog rata. Tvrdi da je došlo do goleme ekspanzije akademske pedagogije (mjerene brojem novootvorenih sveučilišnih katedri i sveučilišnih odsjeka pedagogije, brojem diplomiranih pedagoga i doktora pedagogije, brojem pedagoških publikacija i drugim pokazateljima), ali je istodobno pala kvaliteta pedagoških "proizvoda". Znanstveni ugled tog predmeta na nastavničkim fakultetima bio je i jest ostao relativno slab.

Smatra se da je pedagogija pouka o nastavnim umijećima, a ne znanost. Na nastavničkim je fakultetima tretirana kao manje važan predmet u odnosu na predmete one struke što će ih učitelji predavati u školama. I unatoč kvantitativnom usponu pedagogije nakon 1965. godine na djelu je "korištenje nebuloznog žargona zbog ostavljanja dojma umjesto jasnih pojmova, teorijsko oskudijevanje umjesto novih spoznaja, mnogo blefa i malo supstancije, podložnost krizama umjesto opravdanog ponosa na postignuto. Sve više je zastupljeno mišljenje da je pedagogija za praksu odgoja i obrazovanja beskorisna i zato suvišna" (Brezinka, 2008., str. 11.).

Istodobno, Brezinka se zauzima za razlikovanje pedagogije kao "praktične teorije" i "znanstvene pedagogije", odnosno znanosti o odgoju (*Erziehungswissenschaft*). One imaju različite zadaće i obje su potrebne. Dok pedagogiji odriče znanstvenost, praktičnu pedagogiju, koja se koristi iskustvom poučavanja, a danas sve više i spoznajama psihologije poučavanja te upućuje odgajatelje i učitelje u postupke poučavanja, smatra potrebnom i korisnom. Pri tome, za razliku od instruktivne psihologije koja je nevrijednosna, praktična je pedagogija normativna. Ona obuhvaća i vjersko i svjetonazorsko tumačenje života u skladu sa stanjem kulture, uključujući pripadajuća načela i ideale. Ona nije "znanost o odgoju", nego "nauk o odgoju" ili "pouka o odgoju" na temelju određenih vjerskih uvjerenja" (isto, str. 14.). Znanstvenu pak pedagogiju izgrađivati "ima samo smisla ako se pedagogi usredotoče na ključna pitanja koja nisu obrađena ni u jednoj drugoj znanosti, umjesto da se bave sporednim pitanjima koja su samo izdaleka povezana sa središnjom temom odnosa između svrhe, sredstava i učinaka odgoja" (isto, str. 17.).

### 3.4. Glavne razlike između pedagogije i znanosti o obrazovnim sustavima

Glavne su razlike između pedagogije i znanosti o obrazovnim sustavima slijedeće. Obrazovanje se u znanosti o obrazovnim sustavima operativno definira kao otvoreni društveni podsustav (onako kako ga određuje organizacijska teorija) i pri njenoj analizi koristi sustavski pristup (*open system approach*) kao svoju specifičnu metodu. Pri tome prikazi i analize istraživanih pojava uglavnom nisu vrijednosno uvjetovane. Pedagogija pak ne koristi spoznaje organizacijske teorije nego odgoj elaborira deskriptivno, oslanjajući se ponajprije na opažanje i iskustvo. Njezina tumačenja otkrivenih pojava normativno su obojena.



Znanost o obrazovnim sustavima istražuje zakonitosti svih oblika učenja: organiziranog i iskustvenog te njihovo međudjelovanje, a ne samo (osnovnog) školovanja, na što je fokusirana pedagogija. Znanost o obrazovnim sustavima posebno istražuje ne samo zakonitosti formalnog obrazovanja (školovanja) nego i neformalnog obrazovanja i samoobrazovanja, jer se postupci pripremanja, izvođenja i vrednovanja pojedinih oblika cjeloživotne edukacije razlikuju. Edukacija se u teoriji o obrazovnim sustavima određuje kao cjeloživotni proces, tj. kao djelatnost koja nije usmjerena samo na djecu i mlade nego ravnomjerno zahvaća obrazovanje u svim životnim razdobljima. Pedagogija se, međutim, najvećim dijelom usmjeruje na odgoj djece i školovanje mladih, a obrazovanje odraslih zahvaća marginalno.

Znanost o obrazovnim sustavima ponajprije je eksplanatorna te nastoji objasniti pojave u području cjeloživotnog učenja, a normirati ih tehnički, u smislu djelotvornog ostvarivanja ciljeva o kojima postoji društveni konsenzus. Pedagogija je pak više deskriptivna i normativna i propisuje edukaciju, njezine ciljeve i postupke, ponajprije svjetonazorski.

I naposljetku, dok je pedagogija znanstveno autonomna teorija o odgoju, pri čemu ostale znanosti o obrazovanju smatra pomoćnim ili komplementarnim disciplinama, znanost o obrazovnim sustavima je interdisciplinarna i ima tendenciju prerastanja u transdisciplinu. Obrazovne znanosti kao što su edukacijska psihologija, sociologija, ekonomika, politologija obrazovanja i edukacijska antropologija nemaju u odnosu na nju status pomoćnih ili dopunskih znanosti, nego su to za nju temeljne znanosti čije spoznaje integrira uz pomoć sustavskog pristupa (*open system approach*).

Zbog tih je razlika između pedagogije i temeljnih obrazovnih znanosti u nas u klasifikaciji znanstvenih područja i polja, uz polje *pedagogija*, uspostavljeno novo interdisciplinarno polje *obrazovne znanosti* (*Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama*, 2009.). Komparativni pregled značajki znanosti o obrazovnim sustavima (*edukologije*) i pedagogije prikazan je u tablici (str. 258.).

Razlike između interdisciplinarne znanosti o obrazovnim sustavima (edukologije) i pedagogije

<b>PREDMET USPOREDBE</b>	<b>ZNANOST O OBRAZOVNIM SUSTAVIMA (edukologija)</b>	<b>PEDAGOGIJA</b>
<i>Kako je određen predmet istraživanja?</i>	<i>Obrazovni sustav koji je određen kao otvoreni društveni podsustav</i>	<i>Odgoj kao djelatnost pretežno usmjerena na učenika i razred</i>
<i>Metoda istraživanja</i>	<i>Sustavska analiza s pomoću modela otvorenog sustava</i>	<i>Sistematsko opažanje i iskustvo</i>
<i>Oblici cjeloživotnog učenja koje istražuje</i>	<i>Istražuje organizirano i iskustveno učenje te njihova međudjelovanja</i>	<i>Pretežno istražuje školovanje</i>
<i>Dob osoba čije učenje istražuje</i>	<i>Istražuje učenje djece, mladih i odraslih</i>	<i>Pretežno istražuje učenje djece i mladih</i>
<i>Stupanj interdisciplinarnosti</i>	<i>Interdisciplinarna i transdisciplinarna znanost</i>	<i>Autonomna monodisciplinarna znanost</i>
<i>Status drugih obrazovnih znanosti</i>	<i>Druge su obrazovne znanosti temeljne znanosti o obrazovanju</i>	<i>Druge su obrazovne znanosti pomoćne ili dopunske znanosti o obrazovanju</i>
<i>Tip znanosti</i>	<i>Pretežno eksplanatorna znanost (Z1)</i>	<i>Pretežno deskriptivna i normativna znanost (Z2)</i>

### 3.5. Pedagogija, andragogija i znanost(i) o obrazovanju odraslih

Pedagoški sustav teorija obuhvaća i adultnu pedagogiju ili andragogiju koja se deklarira kao znanost o obrazovanju odraslih. No, kako je adultna pedagogija pedagojska disciplina, nju odlikuju značajke pedagogije (deskriptivnost i normativnost, a manje eksplanatornost). Zato u metateorijskim sustavima obrazovnih znanosti pedagogija (koja implicitno obuhvaća i andragogiju kao svoju granu) ima status praktične, a ne znanstvene teorije (Brezinka, 1978.,

1992.; Christensen, 1981.). U nas nije uobičajeno eksplicitno razlikovati znanstvene i praktične teorije obrazovanja pa se svako bavljenje teorijom obrazovanja smatra znanstvenim, makar su sve zakonitosti obrazovanja otkrivene u nekoj od temeljnih obrazovnih znanosti kao što su psihologija i sociologija obrazovanja (Husén i Postlethwaite, 1994.; Pastuović, 1999.a.). Među pedagozima takve razlike prikazuje Mužić (1999.). Razlikovanje znanstvenih teorija od praktičnih ne znači i njihovo rangiranje. Kako naglašava Brezinka, praktične teorije nastale su prije znanstvenih i za praksu edukacije važnije su od znanstvenih.

U nepedagoškoj teorijskoj perspektivi znanost o obrazovanju odraslih je interdisciplina čije znanstvene temelje čine edukacijska psihologija, sociologija i ekonomika obrazovanja. Ona istražuje zakonitosti formalnog, neformalnog i iskustvenog učenja odraslih kao oblika cjeloživotnog učenja pa je više eksplanatorna nego normativna. Vodeći teoretičari obrazovanja odraslih u svijetu su psiholozi (u engleski govorećim zemljama) i sociolozi (u skandinavskim zemljama) koji sebe ne smatraju pedagozima ni andragozima (Pastuović, 2010.).

Hrvatski pedagoški teoretičari zahvaćaju područje obrazovanja odraslih marginalno i reducirano. Redukcije se odnose na shvaćanje područja obrazovanja odraslih, odnosno na shvaćanje ciljeva obrazovanja odraslih. Redukcija područja sastoji su u njegovu svodenju na strukovno osposobljavanje (Milat, 2005.), makar je u međunarodno dominantnoj teoriji obrazovanja odraslih strukovno osposobljavanje samo jedno od područja obrazovanja odraslih (uz obrazovanje za aktivno demokratsko građanstvo, zdravstveno, obiteljsko, ekološko obrazovanje, obrazovanje za slobodno vrijeme i obrazovanje za druga područja života). Naši pedagoški teoretičari nisu jedinstveni u pogledu ciljeva obrazovanja odraslih. Dok *Milat* smatra da je “učenje odraslih uglavnom u funkciji rada” (isto, str. 139.), *Matijević* i *Radovanović* (2011., str. 370.) smatraju da je “andragogija znanost o intencionalnoj i neintencionalnoj edukaciji odraslih koja istražuje faktore o kojima ovisi razvoj osobnosti odrasla čovjeka”. Takvo je određenje predmeta andragogije netočno zbog dva razloga.

Najprije, smatrati da je andragogija znanost o neintencionalnoj edukaciji odraslih je netočno, naprosto zato jer neintencionalna edukacija ne postoji (edukacija je po definiciji namjerno učenje). Postoji, međutim, nenamjerno,

odnosno informalno ili iskustveno učenje koje nije edukacija, ali utječe na njezine ishode. Drugo, svodenjem cilja obrazovanja odraslih na razvoj osobe ispuštaju se iz vida ekonomski, sociokulturni i drugi ciljevi obrazovanja odraslih koji su elaborirani već u prvoj hrvatskoj *Andragogiji* (Andrilović, Matijević, Pastuović, Pongrac, Špan, 1985.). Od obrazovanja odraslih eksplicitno se očekuje doprinos društvenom razvoju (gospodarskom, političkom, sociokulturnom i ekološkom), a ne samo razvoju osobe. Sve temeljne obrazovne znanosti polaze od toga da obrazovanje ima više različitih ciljeva i da oni ne djeluju nužno sinergijski.

Predložena sistematika andragoških disciplina donekle uzima u obzir stvarnu pluralnost ciljeva obrazovanja odraslih pa “znanstveni sustav andragogije čine znanstvene discipline: opća andragogija, komparativna andragogija, socijalna andragogija, penološka andragogija, vojna andragogija, andragogija rada, andragogija slobodnog vremena, medijska andragogija, obiteljska andragogija te andragoška metodologija” (Petričević, 1999.; Matijević i Radovanović, 2011.). Takav je sustav andragoških disciplina u osnovi analogan pedagoškom, pa smatramo neosnovanim deklarativno izdvajanje i distanciranje andragogije iz sustava pedagoških disciplina. Andragogija stvarno jest *pedagogija odraslih*, makar to nije razlogom da ne bude nazvana *andragogijom*. Naziv *andragogija* nastao je u Njemačkoj početkom devetnaestog stoljeća i bio je prihvaćen u dijelu slavenskih zemalja (osobito u zemljama bivše Jugoslavije). Njega su osobito promovirali pedagozi koji su se usmjerili na promišljanje prakse obrazovanja odraslih. U većini drugih zemalja umjesto *andragogije* upotrebljava se naziv *obrazovanje odraslih* (*adult education*).

No, to nisu istoznačnice. Između *andragogije* i *obrazovanja odraslih* (kao znanosti o obrazovanju odraslih) postoji konceptualna, a ne samo terminološka razlika. Koncept obrazovanja odraslih (*adult education*) razlikuje se od andragoškog koncepta jer polazi od koncepta edukacije kao teorije (ili *edukologije*, kako znanost o edukaciji nazivaju analitički filozofi znanosti) koji se značajno razlikuje od koncepta pedagogije (Husén i Postlethwaite, 1994.). U edukološkom konceptu temeljne obrazovne znanosti, koje su i temeljne znanosti o obrazovanju odraslih, jesu: edukacijska psihologija, sociologija, ekonomija, politologija, antropologija i kognitivna neuroznanost (Christensen i Fis-

her, 1981.; Pastuović, 1995.). Te se znanosti u sustavu andragoških disciplina ne spominju, ali se navodi da se andragoška istraživanja oslanjaju na rezultate drugih znanosti. S obzirom na to, druge obrazovne znanosti u andragogiji imaju sličan status kao i u pedagogiji. One su pomoćne, a ne temeljne.

Međutim, sam termin *obrazovanje odraslih* ima isti značenjski problem kao i *education*, odnosno *pedagogija*. Svi su navedeni nazivi dvoznačni. Zajedničko im je to da označavaju i praksu edukacije i teoriju obrazovanja. Zato su analitički filozofi znanosti predložili naziv *edukologija*, koji označava samo znanost o obrazovanju, a ne i praksu obrazovanja. Ta terminološka zbrka znatno umanjuje znanstveni status spomenutih disciplina. Naime, jedan od pokazatelja razvijenosti neke znanosti jest uređenost njezine terminologije. A ona se uređuje prema načelu da jedan naziv označava samo jedno označeno.

## Literatura

- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S., Špan, M.** (1985). Andragogija. Zagreb: Školska knjiga.
- Ballantine, J. H.** (1989). The Sociology of Education. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Benner, D.** (1978). Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München.
- Bertalanffy, L.** (1962). General Systems Theory – A Critical Review. General Systems, 7, 1-20.
- Borg, W. R., Gall, M.D.** (1989). Educational Research. New York: Longman.
- Brezinka, W.** (1978). Meta-theorie der Erziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W.** (1992). Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Brezinka, W.** (2008). Uspon i kriza znanstvene pedagogije. Anali za povijest odgoja. Zagreb: Hrvatski školski muzei, 7-21.

- Christensen, J. E., Fisher, J. E.** (1979). An organizational theory for schools of teacher education and faculties of education. *Australian Journal of Education*, 22, 1, 53-71.
- Christensen, J. E., Fisher, J. E.** (1981). Schools of teacher education, colleges of education, and faculties of education. In Christensen, J. E. (ed.) *Perspectives on Education as Educology*. Washington, D:C.: University Press of America. 263-325.
- Coombs, P.** (1968). *La Crise Mondiale de L'Education: Analyse de systemes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Davis, K., Newstrom, J. W.** (1989). *Human Behavior at Work: Organizational Behavior*. New York, Bogota, Caracas, Hamburg, Lisbon, London, Madrid, Milan, Montreal, New Delhy, Paris, São Paulo, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto: McGraw-Hill Book Company.
- Döbert, H., Hörner, W., Kopp, B., Mitter, W.** (2004). *Die Schulsysteme Europas. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 46*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Dronkers, J., Velden, R., Dunne, A.** (2011). Are immigrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? <http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/ECER.pdf>
- Državni zavod za statistiku** (2000). *Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja*. Zagreb.
- Emery, F. E.** (ur.), (1969). *Systems Thinking*. Harmondsworth: Penguin.
- Green, T. F.** (1980). *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Gudjons, H.** (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: H. Gudjons, 1993. *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt).
- Hoppper, E. I.** (1968). A Typology for the Classification of Educational Systems. *Sociology*, 2, 29-46.
- Husén, T., Postlethwaite, T. N.** (1994). *International Encyclopedia of Education*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon.
- König, E.** (1990). Bilanz der Theorieentwicklung in der Wissenschaftstheorie. *U: Z. F. Päd.* 6/1990. 919-936.

- Liessmann, K. L.** (2009). Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk. (naslov izvornika: K.P. Liessmann, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wiessensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Matijević, M., Radovanović, D.** (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.
- Mialaret, G.** (1989). Uvod u edukacijske znanosti. Zagreb: Školske novine. (naslov izvornika: G. Mialaret, Introduction aux Sciences de L'Education. Paris: UNESCO, 1985.).
- Milat, J.** (2005). Pedagogija – teorija osposobljavanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Monshouwer, A.** (1981). The formal structure of an emerging science of education. Part. I., Part II. In: Christensen, J. E. (ed.), (1981), *Perspectives on Education as Educology*. Washington, D. C.: University Press of America. 51- 86., 159-196.
- Moorhead, G., Griffin, R.W.** (1989). Organizational Behavior. Boston, Dallas, Geneva, Illinois, Palo Alto, Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Mužić, V.** (1996). Paradigmatski aspekti odnosa kvalitativnog i kvantitativnog vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa. U: Peko, A., Mužić, V. (ur.), Vrednovanje obrazovnog procesa, programa, ostvarivanja, učinka. Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Mužić, V.** (1999). Pedagogijska znanost i njezina obilježja. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 101-127.
- Nail, M. W.** (1970). A system approach to course planning at the Open University. U: Romiszowski, A.J. (ed.) *A System Approach to education and Training*. London: Kogan Page.
- Olsen, M.** (1978). The Process of Social Organization: Power in Social Systems. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pastuović, N.** (1995). The science(s) of adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 14, 4, 273-291.
- Pastuović, N.** (1999). Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen.

- Pastuović, N.** (1999.a.). Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja. U A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 149-173.
- Pastuović, N.** (2006). Usporedba strukture i uspješnosti srednjoeuropskog i skandinavskog obrazovanja. *Sociologija sela*, 44, 172/173 (2/3), 155-179.
- Pastuović, N.** (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 24, 1, 7-20.
- Petričević, D.** (1999). Cjeloživotno obrazovanje. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 423-459.
- Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama.** (2009). Zagreb: Nacionalno vijeće za znanost.
- Radosavljević, P.** (1910). Uvod u eksperimentalnu pedagogiju. Zagreb: naklada Hrvatskog pedagoško-književnog zbora.
- Ross, K. N., Genevois, I. J.** (eds.) (2006). Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their results. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Roth, H.** (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Sarason, S. B.** (1990). The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before it's too Late? San Francisco, CA.: Jossey Bass.
- Silov, M.** (2003). Pedagogija. Zagreb: Persona.
- Steiner, E.** (1981). Educology: thirteen years later. In J. E. Christensen, (ed.). Perspectives on Education as Educology. Washington, D. C.: University press of America. 101-120.
- Tillmann, K. J.** (1994), (ur.). Teorija škole. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: Tillmann, K. J. (Hg.), Schultheorien. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag).
- UNESCO** (1997). International Standard Classification of Education (ISCED – 1997). Paris.
- Vukasović, A.** (1990). Pedagogija. Samobor: "Zagreb" radna organizacija za grafičku djelatnost, Samobor.
- Windham, D. M.** (1990). Indicators of Educational Effectiveness and Efficiency. New York at Albany: Unitet States Agency for International Development Bureau and Technology. Office for Education.



## V. KVALITETA OBRAZOVANJA

Globalizacija svjetske ekonomije dovodi zemlje Zapada u kompetitivni odnos s brzo rastućim gospodarstvima Kine i Indije. Smatra se da je u uvjetima kompeticije poboljšanje kvalitete ljudskog kapitala najsigurniji način osiguranja ekonomskog prosperiteta (Hanushek i Woessmann, 2010.). Zato je podizanje kvalitete obrazovanja, čime se neposredno poboljšava kvaliteta ljudskog kapitala, prvi cilj svake napredne obrazovne politike. U tom kontekstu od obrazovnih se znanosti očekuje da primjenom svojih spoznaja o obrazovanju unaprijede njegovu djelotvornost. To ponajprije pretpostavlja jednoznačno određenje pojma kvalitete obrazovanja, a potom određivanje mjera za njezino unaprjeđivanje. Teorija obrazovnih sustava odgovara na ta pitanja primjenom sustavskog pristupa obrazovanju.

Prema sistemskoj teoriji, organizacija je sustav koji tvore ulazi, transformacijski procesi, izlazi i povratna veza (Griffin, 1987.). Ulazi koji trebaju osigurati uspješno protjecanje transformacijskih procesa jesu resursi. Resursi su novac, zgrade i oprema, osposobljeni članovi organizacije te važne informacije. Izlazi su proizvodi i usluge, novčani dobici ili gubici, promijenjeni ljudi i nove informacije. Transformacijski procesi su tehnologija, tj. sredstva i postupci s pomoću kojih se ulazi pretvaraju u željene izlaze. Organizacija prima povratne obavijesti od okoline o vrijednosti njezinih izlaza. Škola je organizacija pa se i ona sastoji od navedenih elemenata (Scheerens i Bosker, 1997.). **U teoriji sustava kvaliteta sustava određuje se kao kvaliteta izlaza.** U skladu s tim kvalitetu obrazovanja čini kvaliteta osposobljenosti učenika, studenata i odraslih polaznika koji završavaju školovanje ili neki drugi oblik obrazovanja. U odjeljku IV.1.2. *Obrazovni sustav*, navedeni su trovrсни izlazi iz obrazovnog sustava. To su: izlazi u užem značenju te riječi, ishodi i učinci.

**Izlazi su kvantitativni izraz produkcije obrazovnog sustava.** Pokazatelji najčešće korištenih izlaza jesu broj završenih učenika/studenata/polaznika nekog oblika ili stupnja obrazovanja, postotak odustajanja tijekom obrazovanja, prekoračenje propisanog trajanja obrazovanja i drugi. **Ishodi su pokazatelji kvalitete obrazovne produkcije.** To su kognitivna, psihomotorna i afektivna postignuća učenika na kraju obrazovnog procesa, tj. znanja, psihomotorne

vještine te vrijednosti, stavovi i navike koji su rezultat edukacije, odnosno kompetencije (osposobljenosti) navedene u programu kao njegovi ishodi. **Učinci su posljedice obrazovanja na individualno i društveno blagostanje**, tj. utjecaj obrazovanja na zarade i društveni status obrazovane osobe, kao i na gospodarski, politički, sociokulturni i ekološki razvoj.

Izlaze, ishode i učinke potrebno je razlikovati zato jer korelacija između njih ne mora biti visoka. U nekim situacijama može biti i negativna. Tako je poznato da naglo omasovljavanje i smanjivanje osipanja u nekom stupnju obrazovanja (povećanje izlaza) može voditi padu resursa ispod nužne razine, što dovodi do pada kvalitete ishoda. U nas, primjerice, ekspanzija visokog obrazovanja, uz podjednak broj kvalitetnih sveučilišnih i veleučilišnih nastavnika, može dovesti u pitanje kvalitetu visokoškolske nastave. S druge strane, visoka razina izlaza mjerena brojem završenih učenika i studenata, i uz zadovoljavajuću razinu ishoda (usvojenih znanja, vještina i stavova), još ne jamče željeni doprinos pojedinim aspektima društvenog razvoja. Ako znatan broj dobrih studenata nakon diplomiranja traži i nalazi posao izvan zemlje, a oni koji ostaju ne nalaze zaposlenje u struci ili su suboptimalno iskorišteni u poduzećima u kojima su se zaposlili, ekonomska i društvena korist od obrazovanja bit će mala. Iz toga se vidi da korist od obrazovanja ovisi o tome u kojoj mjeri pojedine politike društvenog razvoja omogućuju dobro korištenje obrazovanih ljudi.

### **Kvaliteta obrazovanja i obrazovna djelatnost**

Kvaliteta obrazovanja upotrebljava se kao teorijski konstrukt i u konceptu obrazovne djelatnosti koji su razvili ekonomisti obrazovanja šezdesetih godina prošlog stoljeća (Schumpeter, 1966.), a što svoje korijene nalazi u tržišnom modelu razvijenom u zapadnim ekonomijama potkraj sedamnaestog i u osamnaestom stoljeću. **Obrazovna djelatnost (*educational efficiency*) definira se kao odnos obrazovne učinkovitosti (*educational effectiveness*) i ulaza, odnosno troškova obrazovanja.** Neekonomisti koji se bave obrazovanjem prihvatili su koncept djelatnosti, jer je svakako važno da se željeni obrazovni učinci (što god oni značili) ostvare uz što niže troškove, odnosno inpute. Pri tome je koncept učinaka u obrazovanju kompleksan jer obuhvaća nekoliko vrsta učinaka

ako ih razumijemo kao različite posljedice obrazovne djelatnosti. U obrazovanju je nužno razlikovati unutarnju učinkovitost (*internal efficiency*) od vanjske učinkovitosti (*external efficiency*), što odgovara podjeli ciljeva obrazovanja na unutarnje i vanjske. Unutarnja učinkovitost očituje se u stupnju u kojem su ostvareni kognitivni, psihomotorni i afektivni ciljevi učenja (znanja, psihomotorne vještine, vrijednosti, stavovi i navike), dok su vanjski ciljevi obrazovanja željene promjene u okolini obrazovanja do kojih je došlo promjenom ponašanja ljudi koja je rezultat obrazovanja. No, ekonomisti obrazovanja i teoretičari obrazovnih sustava učinke obrazovanja ne određuju uvijek na isti način. Ekonomisti učinke dijele na izlaze (*outputs*) i ishode (*outcomes*), pri čemu su izlazi kognitivna i psihomotorna postignuća te promjene u stavovima i ponašanju, a ishodi su posljedice izlaza kao što su zapošljivost, zarada, status te promjene stavova i ponašanja (Windham, 1990.).

U ekonomskim se terminima djelotvornost određuje kao "odnos trošak-korist" (*cost-effectiveness ratio*). Analogno tome, **u znanosti o obrazovnim sustavima obrazovna se djelotvornost može odrediti kao odnos između troškova (resursa) i različitih rezultata obrazovanja, a to su izlazi, ishodi i učinci na okolinu obrazovanja**, odnosno kao kvaliteta obrazovanja koja sintetizira izlaze, ishode i učinke. Glavni je cilj svake suvremene obrazovne politike poboljšanje obrazovne djelotvornosti definirane kao omjer trošak-korist. To se postiže optimaliziranjem odnosa između troškova (resursa) s jedne strane te izlaza, ishoda i učinaka, odnosno kvalitete obrazovanja s druge. Djelotvornost se optimalizira mjerama kojima se uz postojeće resurse postižu veći izlazi, bolji ishodi i jači učinci, odnosno tako da se postojeći učinci ostvaruju uz što manje troškove (resurse). U stvarnosti se nastoji istodobno smanjiti troškove, ali ne na račun kvalitete, i poboljšati kvalitetu ne povećavajući troškove. Time se zadovoljavaju dva najvažnija cilja obrazovne politike: najbolja moguća kvaliteta obrazovanja za sve u okvirima sredstava koja imaju opravdanje u različitim unutarnjim i vanjskim učincima obrazovanja. U kontekstu obrazovne djelotvornosti kvaliteta obrazovanja jedna je od njegove dvije determinante.

## 1. Kvaliteta obrazovanja, ljudski kapital i društvo znanja

Unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja prioritet je suvremene prosvjetne politike u razvijenim zemljama jer se smatra da je obrazovanje jedan od glavnih čimbenika kvalitete ljudskog kapitala, koja je pak presudna za međunarodnu kompetitivnost nacionalnog gospodarstva i održivi razvoj (OECD, 2002.).

Kao što smo već naveli, društvo u kojemu se razvoj temelji na proizvodnji novoga znanja i primjeni postojećeg naziva se *društvom znanja* (vidjeti o tome u odjeljku I.10. *Obrazovanje i društvo znanja*). Makar koncept društva znanja, a ni koncept kvalitete obrazovanja, nisu jednoznačno definirani, prosvjetni političari svojim javnim iskazima poručuju da put u društvo znanja vodi izravno preko kvalitetnog obrazovanja. Tijekom šezdesetih godina prošlog stoljeća smatralo se da je put u društvo blagostanja u zemljama u razvoju (nerazvijenim zemljama) zajamčen visokim ulaganjima u školstvo. To su stajalište tada temeljili na otkrićima američkih ekonomista obrazovanja koji su utvrdili da je oko 27% gospodarskog rasta SAD-a u pedesetogodišnjem razdoblju objašnjiv ulaganjima u školstvo (Carnoy, 1995.). Međutim, uslijedilo je razočaranje jer se proračunska izdvajanja za školstvo, i veća od 10% bruto domaćeg proizvoda, nisu vratila kao ubrzani razvoj, što se danas uglavnom tumači kontekstualnim čimbenicima, tj. nesposobnošću i nespremnošću društva da na odgovarajući način iskoristi obrazovane ljude.

Danas je dobrim dijelom objašnjeno o čemu ovise materijalne i nematerijalne koristi od obrazovanja. One, osim o kvaliteti obrazovanja, ovise o karakteristikama pojedinih podsustava društva kojima su izlazi iz obrazovanja namijenjeni, kao i njihovim međudjelovanjima. Kako su glavni društveni podsustavi gospodarstvo, politika i sociokulturni kontekst, učinci obrazovanja i društvena korist od njega ovisi o tome u kojoj je mjeri ekonomija usredotočena na proizvode s visokom dodanom vrijednosti (velikim udjelom znanja u proizvodu), u kojoj je mjeri politika za takvu proizvodnu orijentaciju osigurala odgovarajuće poticaje i institucionalni okvir, te o tome kako dominantni vrijednosni sustav stanovništva na takve razvojne procese djeluje; podupire li ih ili otežava (podrobnije o tome vidjeti u odjeljcima I.9. *Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava* i III.6. *Koncept socijalnog kapitala*). Doprinos obrazovanja razvoju društva znanja ovisi i o tome u kojoj mjeri pojedine komponente nacionalnog razvoja, sastavljenog od gospodarske, političke i sociokulturne dimenzije, djeluju sinergično, a ne antagonistično, te o tome je li stvarna (a ne samo deklarativna) svrha nacionalnog razvoja doprinos unaprjeđivanju kvalitete života svih slojeva stanovništva. No, kako je *kvalitetno obrazovanje za sve* preduvjet uspostavi i funkcioniranju društva znanja

i unaprjeđivanja kvalitete života, potrebno je odrediti sam koncept kvalitete obrazovanja jer se on može različito shvaćati. Nakon toga je nužno identificirati glavne čimbenike o kojima kvaliteta obrazovanja ovisi kako bi se njihovom regulacijom moglo na kvalitetu obrazovanja uspješno djelovati. Budući da je obrazovanje organizirano cjeloživotno učenje, koje se ostvaruje s pomoću više različitih oblika, potrebno je prilikom razmatranja kvalitete obrazovanja navesti oblik cjeloživotnog obrazovanja čiju kvalitetu analiziramo.

Cjeloživotno se obrazovanje ostvaruje s pomoću više oblika organiziranog učenja pa je pogrešno poistovjećivati (cjeloživotno) obrazovanje sa školovanjem, jer je koncept obrazovanja širi od školovanja (oblici cjeloživotnog učenja opisani su u odjeljku I.1. *Što je edukacija?*). Nesporno je da cijeli život treba učiti, ali jednako tako i da se cijeli život ne može ići u školu. Zato se trajno uči kombinacijom formalnog i neformalnog obrazovanja, samoobrazovanjem i informalnim (iskustvenim) učenjem, što su oblici učenja obuhvaćeni konceptom cjeloživotnog učenja. U ovome ćemo se odjeljku pozabaviti pitanjem kvalitete formalnog obrazovanja, ili još uže, kvalitetom osnovnog obveznog obrazovanja, jer je njegova obuhvatnost i kvaliteta preduvjetom razvoja društva znanja. Naime, u društvu znanja teži se što manjim razlikama u osposobljenosti ljudi za radne i društvene uloge, a to se postiže kvalitetnim osnovnim obrazovanjem jer je od svih stupnjeva formalnog obrazovanja jedino ono jednako namijenjeno svima. Prema tome, pod obrazovanjem u ovome kontekstu mislimo na sustav osnovnog obveznog obrazovanja.

## **2. Što je kvalitetna (osnovna) škola?**

Shvaćanje o tome što je kvalitetno obrazovanje ili “dobra škola” mijenjalo se tijekom vremena. Tradicionalno je razumijevanje “dobre škole” bilo ono prema kojem je kvalitetna škola koja raspolaže visokom razinom resursa, odnosno škola u kojoj su transformacijski procesi intenzivni (Glasser, 1998., 2004.). Smatralo se samorazumljivim da će škola s višom razinom resursa i intenzivnijim procesima u njoj ostvarivati viša obrazovna postignuća od škole s nižom razinom resursa i manje intenzivnim procesima (Glasser, 2004.). Takva je pretpostavka dovedena u pitanje istraživanjima ekonomista obrazovanja

tijekom osamdesetih godina prošlog stoljeća. Utvrđeno je da “u industrijaliziranim zemljama, varijabilitet u školskim resursima nije pozitivno koreliran s varijabilitetom obrazovnih postignuća. Zaista, u većini razvijenih zemalja korelacija između input i output varijabli je bila blizu ničiti” (Postlethwaite, 2004. str. 11.).<sup>1</sup> **Zato suvremeno razumijevanje kvalitete obrazovanja stavlja težište na kognitivna i afektivna postignuća učenika, dakle na ishode, a ne više na ulaze (resurse) i intenzitet pojedinih transformacijskih procesa u obrazovnoj organizaciji.** U takvom konceptu kvalitete obrazovanja, ulazi i resursi te procesi imaju status čimbenika kvalitete operacionalizirane s pomoću izlaza, ishoda i učinaka (Pigozzi, 2006.; Pastuović, 2009.).

U društvu znanja ciljevi su obrazovanja trajna zapošljivost, ali i osposobljenost za aktivno demokratsko građanstvo, jačanje društvene kohezije i smanjenje društvene isključenosti. Zato je nužno osigurati što višu prosječnu razinu obrazovnih postignuća na kraju obveznog obrazovanja, ali uz što manje regionalne i međuškolske razlike. Visok prosjek uz velike regionalne i međuškolske razlike indicira da znatan dio populacije nije osposobljen za buduće društvene uloge, pa će socijalne nejednakosti biti velike, socijalna kohezija mala i dio populacije izvrnut povećanom riziku od društvenog isključivanja. Stoga se kvaliteta nekog nacionalnog sustava obveznog obrazovanja ne mjeri samo prosječnom razinom obrazovnih postignuća učenika nego i stupnjem ujednačenosti obrazovnih postignuća pojedinih škola u nacionalnom prosjeku te veličinom utjecaja socioekonomskog statusa obitelji na obrazovna postignuća njihove djece (OECD, 2002.). Prema tim se kriterijima vrednuje kvaliteta nacionalnog sustava obveznog (osnovnog) obrazovanja, pa se tako treba vrednovati i kvaliteta hrvatskog.

---

<sup>1</sup> **Takva je korelacija dobivena na relativno visokoj razini resursa.** Zato ona ne dokazuje da resursi kao takvi nisu važni, nego da kada dostignu određenu razinu, drugi čimbenici izlaza i ishoda postaju važniji. Neki se od njih odnose na karakteristike škole, a drugi na karakteristike učenika. Klasičan primjer koji ilustrira kako doprinos nekog resursa ishodima opada jesu udžbenici. Ako nema udžbenika za neki predmet, postignuće učenika je nisko. Ono najviše raste s prvim udžbenikom, no daljnje povećanje broja udžbenika sve manje doprinosi porastu postignuća. Slično je i s novčanim inputima na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Irska i Koreja su među najuspješnijim zemljama po obrazovnim postignućima, a troše znatno manje dolara po učeniku od, primjerice, Italije koja troši gotovo dvostruko više.

### **3. Dva aspekta kvalitete nacionalnog sustava obveznog obrazovanja**

O tome kakva je kvaliteta hrvatskog školstva u nas postoje veoma različita mišljenja. Ona variraju u rasponu od veoma pozitivnih do skeptičnih. Pozitivna se pozivaju na međunarodne uspjehe naših učenika na olimpijadama znanja, dok kritička upozoravaju na lošu obrazovnu strukturu aktivnog stanovništva, na strukturnu neusklađenost obrazovnih izlaza s potrebama gospodarstva i nedovoljnu osposobljenost učenika za primjenu teorijskih znanja u praksi. Takva raznolikost mišljenja pokazuje kako ona ne mogu poslužiti kao valjani indikatori kvalitete obrazovanja. Objektivniji pokazatelji trebali bi biti rezultati vanjskog vrednovanja obrazovnih ishoda koja se provode na kraju osnovnog i srednjeg obrazovanja. Podaci dobiveni na testovima znanja uistinu su objektivniji od subjektivnih procjena i uglavnom su valjani za utvrđivanje relativnog uspjeha učenika pojedine škole u odnosu na istovrsne druge škole. No, na temelju tih podataka ne može se zaključiti kakva je kvaliteta našeg školskog sustava u odnosu na sustave drugih zemalja. A upravo su oni najzanimljiviji. Naime, u uvjetima globalizacije u kojima se nacionalna gospodarstva natječu na svjetskom tržištu, obrazovanje treba osposobiti nacionalne ekonomije za međunarodnu utakmicu pa su s tog stajališta relevantni oni podaci o kvaliteti obrazovanja koji se dobivaju međunarodnim komparativnim istraživanjima izlaza i kvalitete obrazovnih ishoda. Oni mogu poslužiti kao osnova za racionalno vođenje obrazovne politike koja je usmjerena na jačanje međunarodnog položaja neke zemlje u globaliziranom svijetu.<sup>2</sup> Ne smatra se racionalnim voditi obrazovnu politiku bez procjene postojeće djelotvornosti u postizanju glavnih ciljeva koji su zajednički različitim zemljama.

---

2 Razumije se, takvo stajalište može biti osporavano s antiglobalističke vrijednosne pozicije kao i sa svake druge normativne pozicije. Jer, uistinu, kakvi su uopće smisao i korist od globalizacije. Ne donosi li ona možda više štete nego koristi i to ne samo manje razvijenima? Vode li kompeticija i gospodarsko nadmetanje napretku i kvaliteti ljudskog života? Što je uopće "napredak i treba li mu težiti, pogotovu kad ga se reducira na njegovu ekonomsku dimenziju? To su legitimna metapitanja koja dolaze izvan znanstvenog prostora u kojemu se krećemo.

No i rezultati postignuti na olimpijadama znanja postignuti su u međunarodnoj konkurenciji pa zašto onda ne bi bili valjano mjerilo kvalitete sustava koji je iznjedrio međunarodne prvake? Evo zašto oni to ne mogu biti. Najkraće, oni nisu reprezentativni za učeničku populaciju iz koje dolaze. Jednako kao što broj skijaških medalja osvojenih na zimskim olimpijadama i svjetskim skijaškim prvenstvima što ih je za Hrvatsku osvojila jedna skijaška obitelj, po čemu je Hrvatska daleko ispred svojeg zapadnog susjeda čiji se stanovnici masovno skijaju po južnoj strani Alpa, nije mjerilo rasprostranjenosti skijaškoga sporta i prosječne razine skijaške vještine hrvatskih građana. **Za razvoj društva znanja bitno je da nacionalni prosjek pojedinih vrsta pismenosti bude što veći i da varijabilitet prosječnih rezultata pojedinih škola u nacionalnom prosjeku bude što manji.**

U društvu znanja, ako ga razumijemo kao društvo kojemu je svrha visoka razina kvalitete života svih građana, a ne samo kao ekonomski kompetitivnu zajednicu, opasna je podjela građana na neosposobljene i osposobljene. Ne samo zato što je dobro da svi kao osobe budu što više ostvareni i profesionalno kompetentniji nego i zato što društvo ne može napredovati i građani ne mogu živjeti kvalitetno (zadovoljavati socijalne i samoostvarujuće potrebe) ako nisu osposobljeni za prakticiranje demokracije (za aktivno građanstvo), konzumiranje ljudskih prava i obavljanje drugih neprofesionalnih uloga (obiteljskih, zdravstvenih, ekoloških, rekreativnih i drugih). Pogotovo je za zemlje s malobrojnim stanovništvom važno da što bolje iskoriste sve svoje ljudske potencijale i da se ne zadovolje stvaranjem obrazovane elite, jer u globaliziranom okruženju neće biti održive. Međunarodni uspjesi pojedinaca mogu nas ispunjavati ponosom, oni doprinose imidžu zemlje, ali nas ne smiju zadovoljiti ako nisu praćeni širokom bazom dobrih rezultata učenika u svim dijelovima zemlje.

**Zbog toga je drugi pokazatelj uspješnosti nekog nacionalnog obrazovnog sustava ujednačenost obrazovnih postignuća pojedinih škola u nacionalnom prosjeku.** Što su razlike između školskih prosjeka manje sustav se smatra boljim jer je to znak da su uvjeti učenja diljem zemlje ujednačeni, čime se osigurava optimalno iskorištavanje njezinih ljudskih potencijala. Ako dvije zemlje postižu podjednake nacionalne prosjeke, primjerice Njemačka i Island (čak je njemački u znanju iz nekih područja viši), boljim se smatra islandski sustav jer su razlike među islandskim školama i utjecaj ekonomskog, socijalnog



i kulturnog statusa roditelja na školski uspjeh učenika u Islandu mnogo manji nego u Njemačkoj. Drugim riječima, islandski je sustav bolji zato jer bolje iskorištava ljudske potencijale islandske djece, što je za održivost malobrojne islandske nacije od iznimne važnosti. Zato su za utvrđivanje kvalitete nacionalnog sustava osnovnog obrazovanja mjerodavna međunarodna komparativna istraživanja obrazovnih postignuća učenika koja se provode na dovoljno velikim reprezentativnim uzorcima s pomoću testova koji mjere ostvarivanje kognitivnih i afektivnih ciljeva obrazovanja zajedničkih različitim zemljama. Takva su istraživanja započela već šezdesetih godina prošlog stoljeća prema metodologiji koja se razvijala u Međunarodnoj udruzi za mjerenje obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA) u koju je danas učlanjeno već više od šezdeset zemalja.

#### 4. Čimbenici kvalitete osnovnog obrazovanja

Prema teoriji sustava, odnosno organizacijskoj teoriji, indikatori kvalitete obrazovanja su izlazi, ishodi i učinci obrazovanja. Čimbenici tako definirane kvalitete ostali su elementi sustava (elementi sustava grafički su prikazani na slici 8., str. 273.). To su inputi (odnosno resursi), struktura obrazovne organizacije, odnosno struktura obrazovnog sustava, ljudi koji tvore organizaciju, transformacijski procesi kojima se glavni ulaz pretvara u željene izlaze te način provođenja vrednovanja izlaza, odnosno ishoda (Scheerens i Bosker, 1997.).

Kvaliteta obrazovanja, tj. njegovi izlazi, ishodi i učinci, ovise i o karakteristikama glavnog inputa. **Glavni input** ono je što transformacijskim procesima u organizaciji treba pretvoriti u željeni izlaz. Glavni ulaz u obrazovanju su učenici, studenti, odnosno polaznici. Prema glavnom inputu obrazovanje se kao organizacija razlikuje od drugih organizacija. **Resursi** su pak ona vrsta ulaza koji omogućuju uspješno odvijanje transformacijskih procesa. Resursi u obrazovanju su novac, zgrade i oprema, program (kurikulum u užem značenju), udžbenici i drugi nastavni materijali, osposobljenost učitelja, vodstva škole i ostalog osoblja.

**Strukturu obrazovnog sustava** tvore stupnjevi (razine) i vrste obrazovanja te institucionalizirani načini stratificiranja učenika kojima se učenici usmjeravaju u različite obrazovne smjerove, a o kojima ovise njihove kasnije životne

šanse (zato se obrazovne institucije u sociološkom žargonu nazivaju svojevrsnim “strojem za sortiranje ljudi”). S obzirom na tu karakteristiku obrazovni se sustavi mogu klasificirati u jednu od tri kategorije: sustave koji provode ranu vanjsku stratifikaciju, tj. rano usmjeravaju učenike u pojedine tipove škola, sustave koji provode unutarškolsku stratifikaciju, odnosno grupiranje učenika po sposobnostima (unutarnju stratifikaciju bez izrazite vanjske stratifikacije) i komprehenzivne sustave koji provode kasnu vanjsku stratifikaciju s niskom razinom unutarnje diferencijacije (Dronkers, Velden i Dunne, 2011.). Svaki sustav određuje i načine naknadnog horizontalnog prijelaza učenika iz škole jedne vrste u školu druge vrste te regulira naknadno uključivanje u obrazovanje odraslih osoba koje su ga prije napustile. Struktura sustava funkcionalno je povezana s ostalim elementima organizacije: kvalifikacijama osoblja i tehnologijom, tj. transformacijskim procesima. Struktura se mijenja ovisno o promjeni ciljeva i novim tehnološkim mogućnostima, no ona određuje (ograničava) i same transformacijske procese, kao što je individualizirano poučavanje. O strukturi sustava značajno ovisi i njegova osjetljivost na sociokulturne i političke utjecaje okoline tako da djelovanje ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa obitelji na obrazovna postignuća učenika u velikoj mjeri ovisi baš o strukturi sustava. U više stratificiranim sustavima djelovanje obiteljskog statusa na školski uspjeh učenika veće je nego u komprehenzivnim sustavima, što je jedan od važnih indikatora kvalitete sustava.

**Transformacijski procesi** su svi procesi u organizaciji kojima se glavni ulaz pretvara u željeni izlaz. Organizacije se razlikuju ne samo prema tome što im je glavni ulaz nego i prema tome što je njihov glavni transformacijski proces. U obrazovanju je glavni ulaz osoba koja uči (učenik, student, polaznik), a glavni transformacijski proces jest učenje potpomognuto poučavanjem (*learning-teaching process*). Ostali su procesi oni koji su zajednički svim organizacijama i služe kvalitetnom odvijanju glavnog transformacijskog procesa. To su: proces donošenja odluka, komunikacijski procesi, nadzor i procjenjivanje osoblja, trajna izobrazba, savjetovanje i napredovanje osoblja, motiviranje osoblja, vođenje organizacije i procesi organizacijske promjene, odnosno razvoja organizacije.

**Povratna veza** (*feedback*) bitni je element organizacije kao otvorenog sustava, pa o načinu njezina funkcioniranja i uporabe njome dobivenih rezultata ovisi kvaliteta obrazovanja. Njezina je svrha u obrazovanju da se uz pomoć povratnih obavijesti o izlazima, ishodima i eventualnim učincima poboljšaju oni elementi sustava koji su njegove najslabije točke. Utvrđivanje obrazovnih izlaza i ishoda može se provoditi na makrorazini (nacionalnoj i međunarodnoj) i razini škole, te može biti unutarnje i vanjsko (više o vrednovanju obrazovanja u odjeljku 5.6.). Vrednovanje na temelju učinaka rijetko se provodi zbog odgođenog manifestiranja učinaka i težeg utvrđivanja njihova udjela u društvenim promjenama.

Kao što je spomenuto, kvaliteta obrazovanja, mjerena količinom izlaza i kvalitetom ishoda, ovisi i o kvaliteti glavnog ulaza, tj. o karakteristikama osoba koje se uključuju u obrazovanje. To su njihove sposobnosti, predznanje i motivacija za učenje. Učenici većeg kognitivnog potencijala i predznanja te više motivirani za učenje bitno će pridonijeti većim izlazima (manje će biti odustanja tijekom obrazovanja, manje će biti ponavljača i kraće će biti vrijeme studiranja) te kvaliteti izlaza mjerjenima testovima znanja i nizovima zadataka objektivnog tipa. Uz podjednake ostale ulaze (resurse) i procese i ishodi će biti bolji, a njihovo kasnije ponašanje u okolini obrazovanja, ako im to ona omogućiti, bit će učinkovitije.

Kvaliteta obrazovanja u velikoj mjeri ovisi o osposobljenosti učitelja/nastavnika i njihovoj predanosti poslu koji obavljaju. Treba naglasiti da je obrazovanje radno intenzivna djelatnost, da učitelja nije moguće zamijeniti ni najsuvremenijom obrazovnom tehnologijom (pogotovo ne njegovo odgojno djelovanje), da je on ključni element obrazovne organizacije, a njegova osposobljenost glavni resurs. Sljedeći važan resurs jest osposobljenost ravnatelja obrazovne organizacije koji vodi školu, odnosno upravlja i usklađuje transformacijske procese u njoj te struktura i kvaliteta stručnog tima (stručnih suradnika) koji savjetuje i unaprjeđuje djelovanje organizacije.

Izlazi, ishodi i učinci ovise i o primjerenosti programa i uvjeta učenja ciljevima učenja. Ciljevi učenja, program(i), uvjeti učenja i vrednovanje ishoda tvore **kurikulumski sustav** (Pastuović, 1999.a). Kurikulumski je sustav širi pojam od pojma kurikulum. Pod kurikulum u užem značenju te riječi misli

se na nastavni plan i programe od kojih je plan sastavljen. Kurikulum u širem značenju te riječi odnosi se na sve navedene i međusobno povezane elemente koji tvore (kurikulumski) sustav. U ranijim interpretacijama kurikulumu umjesto uvjeta učenja upotrebljavao se pojam *metode i organizacija*, što je uži pojam od uvjeta učenja (Gagné, 1985.).

Pojedini elementi kurikulumskog sustava uspostavljaju se i stavljaju u funkciju s pomoću **kurikulumskih procesa**. Ciljevi učenja utvrđuju se ispitivanjem obrazovnih potreba koje su osnova programiranja. Programiranjem se kognitivni, psihomotorni i afektivni ciljevi učenja transformiraju u program(e) obrazovanja, program se ostvaruje procesom poučavanja kojim se optimizira procesiranje informacija (proces učenja i pamćenja), dok se postupkom vrednovanja kognitivnih i nekognitivnih ishoda utvrđuje njihova kvaliteta. Kurikulumski procesi su oni transformacijski procesi u obrazovnoj organizaciji po kojima se škola razlikuje od drugih vrsta organizacija. Zato ćemo im posvetiti posebnu pozornost. Njihov doprinos kvaliteti ishoda ovisi i o njihovoj usklađenosti, zbog čega kurikulum ima značajke sustava.

**Struktura nacionalnog sustava obrazovanja** predstavlja organizacijski okvir koji mora omogućiti da svi ostali čimbenici kvalitete obrazovanja mogu optimalno doprinijeti kvaliteti izlaza, ishoda i učinaka. Zato ona ne smije biti proizvoljna jer je uvjetovana ponajprije ciljevima obrazovanja, sadržajima koji iz njih proizlaze, zakonitostima učenja djece, mladih i odraslih te novčanim i nenovčanim resursima kojima sustav raspolaže. Struktura obveznog obrazovanja trebala bi vrednovati zakonitosti kognitivnog i socijalnog razvoja djece i mladih, jer ako se o njima ne vodi računa pri usklađivanju tzv. vanjskih uvjeta učenja s unutaršnjima (osobinama učenika), kvaliteta ishoda opada. Uvjeti učenja su ključni element kurikulumskog sustava kojemu je potrebno posvetiti posebnu pozornost.

## 5. Kurikulum<sup>3</sup> i kurikulumski procesi

Kurikulumski koncept formulirali su u prvoj polovini prošlog stoljeća američki psiholozi (Charters, 1923., Bobitt, 1924., Herric i Tyler, 1950.). Njegovi su korijeni u europskoj didaktičkoj tradiciji ali se, kao i mnogi drugi koncepti ponikli u Europi, revidirani vraćaju u europsku znanost i praksu. Tako sada u europskim zemljama istodobno postoji i didaktički i kurikulumski koncept pa se postavlja pitanje njihova odnosa. Među pedagogima o odnosu kurikuluma i didaktike ne postoji jedinstveno mišljenje (Palekčić, 2007.; Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. 2010.; Pastuović, 2011.). No, da se vratimo nastanku suvremene kurikulumске teorije. Ona je nastala tako da su američki psiholozi primijenili psihologijske spoznaje o učenju na problematiku razvoja programa, poučavanja i vrednovanja obrazovnih postignuća. Kako učenje na doživljajnoj i ponašajnoj razini istražuje psihologija (a na organskoj neuroznanost), to je razvoj eksperimentalne psihologije u dvadesetom stoljeću omogućio da se problematika nastave znanstveno objasni i praktično unaprijedi (Gagné, 1989.).

Pojam *kurikulum* ima više različitih značenja. Pregled tih značenja i razvoj kurikulumskog koncepta prikazan je u knjizi *Jamesa Gressa* i *Davida Purpela* (Gress i Purpel, 1988.), a u nas je o tome prevedena knjiga *Colina Marsha* (Marsh, 1994.). No dva su značenja pojma kurikulum najvažnija. Jedno je uže i odnosi se na nastavni plan, odnosno nastavne programe onih predmeta koji tvore nastavni plan. **Najčešće se pod kurikulumom razumiju sadržaji obrazovanja i odgoja koji su strukturirani u programima** edukacije. Šire značenje riječi *kurikulum*

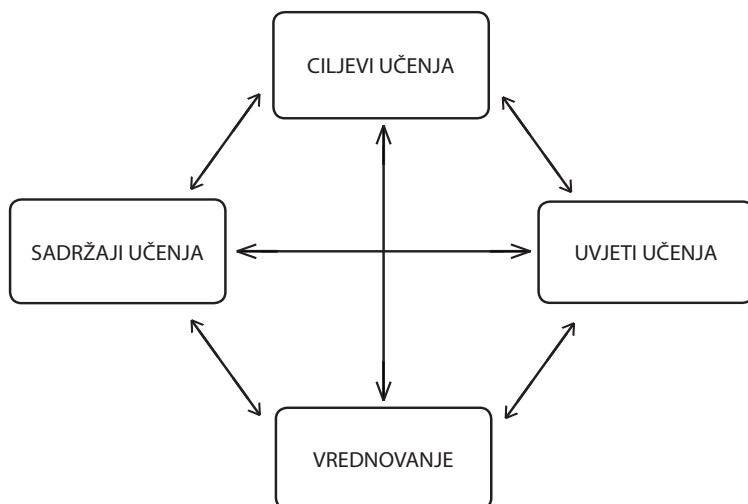
3 Držimo potrebnim obrazložiti zašto koristimo naziv *kurikulum*, a ne *kurikul*, kojeg lektorica ove knjige smatra, ako već ne koristimo hrvatsku riječ *uputnik*, s jezikoslovnog stajališta boljim. Radi se, naime, o tehničkom (stručnom) nazivu za koncept koji je nastao u engleski govorećem području. On nije preuzet iz latinskog jezika jer u vrijeme kada je on bio živim jezikom koncept obrazovnog kurikuluma nije postojao. Jezikoslovci, međutim, drže da je preuzet iz latinskog pa ga zato treba kroatizirati ukidanjem nastavka *um*. No, ni *kurikul* ni *kurikulum* nisu hrvatske riječi, a hrvatskom će postati ona koju većina hrvatskih govornika prihvati i koristi u svojim tekstovima, jer jezik je "vlasništvo" govornika, a ne jezikoslovaca. U velikoj većini za ovu problematiku relevantnih tekstova, što ih pisac navodi (osim jednoga), koriste naziv *kurikulum*, a ne *kurikul*. U prilog *kurikuluma* govori i to što ga rabimo u sintagmi *kurikulumski sustav* koja uključuje, osim programa (sadržaja) obrazovanja, i ciljeve učenja, uvjete učenja i vrednovanje ishoda učenja, dok se *kurikul* odnosi samo na sadržaj obrazovanja.

odnosi se na elemente, odnosno procese unutar obrazovnog sustava ili obrazovne organizacije (kada je riječ školskom kurikulumu), o kojima ovisi uspješnost učenja i koji su u međudjelovanju, a ne samo na sadržaje učenja. Kao što je već rečeno, taj drugi širi koncept nazivamo kurikulumski sustav. On ima dvije osnovne značajke: njega tvori više elemenata (program je samo jedan od njih) koji su međusobno povezani. Kako su sadržaji obrazovanja uvjetovani ciljevima učenja i mogućnostima njihova ostvarivanja, sadržaje je potrebno razmatrati u kontekstu svih čimbenika uspješnog ostvarivanja ciljeva, a ne izdvojeno.

### 5.1. Kurikulumski koncept

Iz definicije se vidi da je koncept kurikuluma sastavljen od četiri elementa: ciljeva učenja, sadržaja koje treba naučiti da bi se postigli ciljevi, organizacije i metoda poučavanja (suvremenije određenje ovog elementa jesu *uvjeti učenja*) te unaprijed određenih ishoda koji se učenjem trebaju postići. Kako su ti elementi međusobno povezani, opravdano je o kurikulumu govoriti kao o sustavu. To je grafički prikazano na slici 10 koja prikazuje model *Herricka i Tylera* koji je poslužio kao osnova za sve kasnije razrade kurikulumске teorije (Herrick i Tyler, 1950., str. 41.).

Slika 10. Struktura kurikulumskog sustava



Model obuhvaća sve glavne sastavnice kurikulumske sustava; ciljeve, sadržaj učenja, uvjete u kojima se odvija proces učenja/poučavanja te vrednovanje. Zato su glavna pitanja na koja treba odgovoriti konstruktor nekog kurikuluma sljedeća: za što se učenici trebaju osposobiti, što trebaju naučiti, u kakvim uvjetima učenje/poučavanje treba biti provedeno te kako će rezultati učenja biti provjereni.

Model pokazuje da su svi elementi sustava međuovisni (svi su sa svima povezani). Sadržaji učenja ne ovise samo o ciljevima učenja nego i o uvjetima u kojima se učenje odvija (ako nema potrebnih uvjeta treba mijenjati i ciljeve i sadržaje) te o rezultatima vrednovanja. O rezultatima vrednovanja, ako rezultati ne zadovoljavaju, ovise potrebne promjene u ostalim sastavnicama o kojima ishodi učenja ovise. Vrednovanje pak ovisi o ciljevima, sadržajima i uvjetima, jer vrednovanje i nije drugo nego utvrđivanje stupnja u kojem su ciljevi postignuti i čimbenika koji su ostvarena postignuća uvjetovali.

### **Didaktika i kurikulum – u čemu je razlika?**

*Didaktika i kurikulum* dva su koncepta koja se odnose na gotovo isti predmet, pa je teorijski zanimljivo utvrditi konceptualne razlike između njih, ali još je važnije procijeniti njihovu upotrebljivost pri provedbi određene prosvjetne politike. Ta su dva koncepta nastala u okviru dviju različitih edukacijskih tradicija: pedagoške i tradicije koja je nastala na temeljnim edukacijskim znanostima (edukacijske psihologije i sociologije). Didaktika je pedagoška disciplina, dok je kurikulumska teorija edukološka, pa je njihov odnos analogan odnosu pedagogije i edukologije (o odnosu edukologije i pedagogije vidjeti u odjeljku IV.3.4. *Glavne razlike između pedagogije i znanosti o obrazovnim sustavima*).

Za razumijevanje odnosa didaktike i kurikuluma potrebno ih je operativno definirati, što nije jednostavan zadatak jer su pedagoške definicije didaktike različite, a ni naziv kurikulum nije posve jednoznačan. Ono što je zajedničko različitim definicijama didaktike jest to da se odnose na odgojno-obrazovni proces u školi, odnosno na nastavu, a razlike se sastoje u širini koncepta didaktike. Izvorno značenje didaktike, kako ju je odredio njezin rodonačelnik (*Jan Amos Komenský*) u sedamnaestom stoljeću, jest da je didaktika teorija poučavanja. Razvoj didaktike je nakon toga išao od koncepta poučavanja prema zahvaćanju sve većeg broja čimbenika o kojima ovise učenička postignuća, tako da danas većina pedagoških teoretičara didaktiku shvaća kao teoriju nastave koja

obuhvaća i pripremu i evaluaciju rezultata obrazovanja, a ne samo proces poučavanja. Na taj se način koncept didaktike sve više približava konceptu kurikuluma pa se pojavljuje shvaćanje didaktike kao teorije kurikuluma (Möller, 1992.).

No, ako su to dva jednaka koncepta, onda je jedan od njih suvišan. U kontinentalnoj Europi to bi, razumno bi bilo pretpostaviti, bio onaj koji je naknadno uvezen iz zemalja koje ne baštine europsko pedagoško naslijeđe. S obzirom na to čini se smislenim nastojanje da se odnos didaktike i kurikuluma ponajprije teorijski propita. Tim više što i njemački pedagozi prihvaćaju kurikulumski koncept i o njemu se afirmativno očituju. Pri tome on postaje novom paradigmatom ne samo u obrazovanju mladih nego i odraslih, što se vidi iz definicije kurikuluma *Njemačkog savjeta za obrazovanje* koja glasi: «Povijesni koncept kurikuluma što ga je prihvatila moderna edukacijska znanost **odnosi se na proces učenja**: koja znanja, sposobnosti, vještine, stavove i obrasce ponašanja učenik treba steći? S kojim sadržajima treba biti suočen? Što treba učiti? Kojim koracima u učenju, kako, uz pomoć kojih nastavnih sredstava i pomagala učiti? Kako je utvrđeno postignuće ciljeva? Cijelo je to krajnje složeno područje pitanja obuhvaćeno nazivom kurikulum. **U biti, kurikulum znači organizirani aranžman procesa učenja i sadržaja s obzirom na određene svrhe i ciljeve. Oni mogu biti definirani ili kao ponašanje ili kao vrsta i stupanj određenih vještina, sposobnosti ili znanja**» (Knoll, 1989., str. 29. istaknuo N.P.).

*Herbert Gudjons*, uspoređujući didaktiku i kurikulum, zaključuje da "kurikulumski pristup leži na jednoj drugoj razini nego prijedpredstavljani didaktički modeli, ili se s njima kosi. ... Ukupni proces planiranja nastave treba izvršiti unutar razvoja kurikuluma. Taj razvoj uključuje postavljanje ciljeva, određivanje sadržaja, izbor metoda i evaluaciju i to na znanstvenim temeljima" (Gudjons, 1994., str. 198 i 199.). U nas, u svom preglednom radu, *Palekčić* (2007.) smatra da je devedesetih godina došlo do renesanse didaktike, ali da ona nije na odgovarajući način reflektirana u poznatim enciklopedijama obrazovanja. I on smatra da se oba koncepta odnose na ista pitanja, ali da postoje bitne razlike u načinima na koje se ta pitanja postavljaju i na njih traže odgovori (isto, str. 44.). Da su to dva koncepta, smatraju i *Cindrić*, *Miljković* i *Strugar* (2010.), koji su tome posvetili cijelu knjigu. Oni su iscrpno prikazali karakteristike i jednog i drugog koncepta, ne favorizirajući ni jedan. Postoji, dakle, slaganje o tome da didaktika i kurikulum nisu jedno te isto. Ako nisu isto, u čemu je bitna razlika?

Prema *Palekčiću*, koji je sustavno usporedio značajke oba koncepta, u didaktičkom konceptu središnje mjesto zauzima učitelj/nastavnik koji ima "potpunu slobodu unutar nastavnog plana i programa da razvije vlastiti pristup poučavanja ... Didaktika pruža nastavniku načine razmatranja bitnih pitanja: što, kako i zašto u pogledu



njegova poučavanja, njegovih učenika i njegova razreda" (str. 45.). "Nastavnik je jedini agent (djelatnik) za realizaciju obrazovnog ideala" (str. 46.). S druge strane, "Središnji elementi kurikulumu su: 1. prilagođavanje programa potrebama učenika različitih sposobnosti i u različitim kontekstima, 2. efikasnost rada sustava ili kurikulumu u postizanju primjerenog i općeg učenja, 3. provodi se sustavno planiranje i evaluacija programa i 4. prikladno funkcionalno slaganje između ciljeva obrazovanja i šireg socijalnog i ekonomskog konteksta ili miljea školskih programa" (isto, str. 47.).

**Može se zaključiti da je didaktika više orijentirana na nastavnika, dok je kurikulum više usmjeren na učenika i društveni kontekst.** Veze između kurikulumskih elemenata su funkcionalne pa ni jedan element sustava nije autonoman (kao što je to nastavnik u didaktičkom konceptu), ciljevi i ishodi edukacije se operativno određuju i provjeravaju. To objašnjava zašto je u svjetskoj znanstvenoj zajednici kurikulum bolje prihvaćen te zašto je u razvijenim zemljama postao vodećom idejom u izradi nacionalnog i školskog kurikulumu. Teorija kurikulumu utemeljena je na spoznajama edukacijske psihologije i sociologije obrazovanja, dok je didaktika dio pedagoške tradicije iz vremena kada edukacijske znanosti još nisu postojale.

## 5.2. Razvoj kurikulumu i kurikulumski procesi

Model, međutim, ne govori o tome na koji se način utvrđuju i razvijaju sastavnice kurikulumskog sustava. One se utvrđuju s pomoću *tehnika kurikulumskog planiranja*, odnosno postupcima *razvoja kurikulumu* (oba su naziva u uporabi) koji u terminima teorije sustava predstavljaju organizacijske procese i sadržaj su posebnog dijela *kurikulumске teorije*. Ti su procesi međusobno povezani i odvijaju se u ovim fazama (Taba, 1962.): 1) utvrđivanje potreba, 2) formuliranje ciljeva, 3) izbor sadržaja, 4) organizacija sadržaja, 5) izbor načina učenja, 6) organizacija poučavanja, 7) metode vrednovanja. Faze 1 i 2 odnose se na određivanje ciljeva, faze 3 i 4 na programiranje, faze 5 i 6 na učenje/poučavanje, a faza 7 na postupke vrednovanja. Prema tome, u osnovi postoje četiri skupine kurikulumskih tehnika ili procesa koji korespondiraju s pojedinim elementima kurikulumskog sustava. To su:

1. ispitivanje obrazovnih i odgojnih potreba (što služi određivanju ciljeva učenja),
2. programiranje obrazovnih sadržaja (što služi izradi i razvoju programa),

3. optimaliziranje uvjeta učenja (što omogućuju uspješno poučavanje i učenje),
4. vrednovanje obrazovnih i odgojnih postignuća (što služi unapređivanju svih elemenata kurikulumskog sustava).

#### 5.2.1. Ciljevi učenja i ispitivanje obrazovnih i odgojnih potreba

Razvoj kurikuluma započinje analizom potreba, odnosno problema zbog kojih se pokreće izrada novog ili revizija postojećeg kurikuluma (Tyler, 1975.). To služi utvrđivanju ciljeva učenja kao prvom elementu kurikulumskog sustava. Pri tome je **potrebno razlikovati ciljeve obrazovanja i odgoja od ciljeva učenja**. Ciljevi obrazovanja jesu osigurati odgovarajuće inpute za održivi društveni razvoj i aktualizaciju potencijala osobe. To se postiže osposobljavanjem ljudi za poželjne promjene u gospodarskoj, društvenoj, kulturnoj i prirodnoj okolini obrazovanja te za samorazvoj. Ciljevi učenja su pak određena znanja, psihomotorne vještine, vrijednosti, stavovi i navike koje osobu osposobljavaju za ostvarivanje ciljeva obrazovanja. Zato se ciljevi učenja izvode iz ciljeva obrazovanja. Ciljevi osnovnoškolskog obrazovanja su pripremanje učenika za nastavak obrazovanja koje vodi prema visokom obrazovanju ili prema tržištu rada te razvoj osobe. Zato kurikulum osnovnog obrazovanja treba biti saturiran znanjima najveće transferne vrijednosti. To su temeljna znanja koja su potrebna cijeloj učeničkoj populaciji čiji će se dijelovi usmjeriti prema različitim društvenim ulogama. Ona, ujedno, osposobljavaju za daljnje cjeloživotno učenje. Ciljevi učenja trebaju biti specificirani u skladu s taksonomijom ciljeva na kognitivne (znanja), psihomotorne (psihomotorne vještine) i afektivne, tj. vrijednosti, stavove i navike (Bloom, 1956.; Krathwohl, Bloom, Masia, 1964.). Svaki se od navedenih ciljeva može ostvarivati na različitim razinama. U kognitivnoj domeni te su razine: znanje na razini dosjećanja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze i na razini evaluacije (Bloom, 1956.). U revidiranoj verziji *Bloomove* taksonomije redoslijed i hijerarhija pojedinih razina nešto je izmijenjena (Anderson i Krathwohl, 2001.). Razlika je u tome što nakon razine IV. (*analiza*) slijedi V. razina koja se sastoji u prosuđivanju (*evaluaciji*), dok je VI. razina *sinteza*, koja se sastoji u stvaranju novih ideja i rješenja (prikaz

revidirane *Bloomove* taksonomije kognitivnih ishoda u nas je dostupan u *Cindrić, Miljković i Strugar*, 2010., str. 124.).

Definitivna lista ciljeva učenja utvrđuje se tako da se uzmu u obzir i ostali elementi kurikulumskeg sustava, tj. ograničenja koja proizlaze iz vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja. Ta su ograničenja unutarnja (sposobnosti, predznanje i motivacija polaznika) te vanjska (novac, zgrade i oprema, osposobljenost nastavnika, udžbenici te ostala nastavna sredstva). Kako bi se s pomoću ciljeva učenja mogle razviti ostale sastavnice kurikulumskeg sustava (program, uvjeti učenja i vrednovanje), ciljevi trebaju biti tako formulirani da omogućuju jasan odgovor na pitanja: u čemu se razlikuje polaznik prije i nakon učenja, odnosno što će on biti sposoban učiniti nakon učenja, a nije bio prije toga. Ili, kako ćemo znati je li polaznik doista naučio ono što je ciljevima učenja predviđeno? Na ta se pitanja može odgovoriti ako su ciljevi operativno definirani. To su definicije koje omogućuju mjerenje ili objektivno ocjenjivanje.

### 5.2.2. Sadržaji učenja - programiranje obrazovanja i odgoja

Pri određivanju sadržaja učenja najvažnija su pitanja:

1. kako odabrati i čime opravdati izbor sadržaja obrazovanja i odgoja?
2. kako organizirati (rasporediti) znanja i ostale sadržaje unutar programa?

Sadržaji se biraju prema kriteriju važnosti. Biraju se važni, a ne nevažni sadržaji. Važni su oni sadržaji koji omogućuju što učinkovitije ostvarivanje ciljeva učenja, tj. stjecanje definiranih kompetencija (osposobljenosti) na što višoj razini (ne samo na razini dosjećanja nego barem na razini razumijevanja i primjene). Do važnih sadržaja dolazi se normativnim ili deduktivnim pristupom te empirijskim ili induktivnim pristupom, odnosno kombiniranim induktivno-deduktivnim pristupom.

**Normativni ili deduktivni pristup programiranju** polazi od neke opće-nite veoma važne vrednote koja služi kao putokaz pri izboru sadržaja obrazovanja i odgoja. Pri tome se kao izvor znanja koristi postojeća podjela znanja na znanstvene discipline ili se polazi od neke obrazovne doktrine. U vjerskom obrazovanju izvor znanja su vjerske dogme. Vodeća vrednota koja određuje sadržaj obrazovanja, organizaciju i metode poučavanja može biti emancipacija

pojedince, odnosno «svestrano ili harmonijski razvijena ličnost», što je obrazovni i odgojni ideal koji treba ostvariti bez obzira na konkretne uvjete života. Sljedeće načelo biranja jest postojeće znanstveno znanje. Znanje pohranjeno u znanstvenim disciplinama se pri tome prerađuje tako da bi bilo prikladno za poučavanje, pa se pretvara u znanstveno utemeljene nastavne predmete. Taj je pristup više zastupljen u programiranju tzv. predmetne nastave u osnovnom i srednjem obrazovanju, a dominantan je u sveučilišnom visokom obrazovanju. No, u svakom se pristupu vodi računa o potrebama društva, tj. o njegovu znanstveno-tehnološkom i socijalnom razvoju pa konfiguracija sadržaja reflektira praktične potrebe okoline obrazovanja (vidjeti u odjeljku I.9. *Dijalektički model odnosa obrazovanja i društvenih podsustava*).

**Empirijski ili induktivni pristup programiranju** polazi pri izboru obrazovnih sadržaja od životnih uloga i područja ljudske djelatnosti za koje ljude treba osposobiti obrazovanjem i odgojem. Ciljevi i sadržaji učenja izvode se iz tipičnih situacija u kojima odrasla osoba treba rješavati određene zadatke. Taj je pristup dominantan u programiranju završnog obrazovanja i u osposobljavanju odraslih. Taj pristup kao glavni izvor sadržaja uzima ciljeve učenja koji su utvrđeni ispitivanjem obrazovnih potreba.

**Kombinirani induktivno-deduktivni pristup programiranju** očituje se u kurikulumu usmjerenom prema kompetencijama. Induktivni karakter tog pristupa sastoji se u tome što polazi od životnih potreba u suvremenom globaliziranom svijetu (pa zato kompetencije imaju univerzalni značaj) za koje čovjeka treba obrazovanjem osposobiti kako bi se s njima mogao kompetentno nositi. Deduktivna se pak karakteristika pristupa očituje u tome što se sadržaji obrazovanja kojim se osoba treba osposobiti crpe iz fonda postojećeg znanja akumuliranog u znanosti i vrijednosnom sustavu društva. Obrazovanje za univerzalne kompetencije treba se steći obveznim općim obrazovanjem namijenjenim svima.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> **Osam temeljnih kompetencije** koje trebaju steći svi članovi nekog razvijenog društva jesu: osposobljenost za komunikaciju na materinskom jeziku, za komunikaciju na stranim jezicima, matematička i prirodoslovna kompetencija, digitalna kompetencija, osposobljenost za cjeloživotno učenje, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje (Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning, Official Journal L 394. 2006/962/EC).

**Ciljevi učenja utvrđeni ispitivanjem obrazovnih potreba nisu jedina determinanta sadržaja. Sadržaji su određeni i postojećim uvjetima učenja i rezultatima ranijeg vrednovanja.** Budući da su učenici (polaznici) ti koji trebaju naučiti sadržaje, izbor i redoslijed sadržaja ovisi i o osobinama učenika: njihovim sposobnostima, predznanju i motivaciji za učenje. Odabrani sadržaji ovise ne samo o navedenim unutarnjim nego i o vanjskim uvjetima učenja: osposobljenosti nastavnika i tehnološkim mogućnostima obrazovne ustanove. Novi, odnosno revidirani kurikulum, trebao bi uzimati u obzir rezultate vanjskog vrednovanja postojećeg kurikuluma. Nacionalni okvirni kurikulum za osnovno obvezno obrazovanje trebao bi se temeljiti i na analizi obrazovnih postignuća petnaestogodišnjaka u međunarodnim komparativnim istraživanjima kao što je PISA projekt (*Programme of International Student Assessment*), odnosno Program za međunarodnu procjenu učenika). Takva istraživanja i služe za reviziju nacionalnih kurikuluma zemalja koje su postigle ispodprosječne rezultate, kao i za daljnje poboljšanje iznadprosječno uspješnih.

Redoslijed sadržaja učenja ovisi o važnosti nekog sadržaja za razumijevanje sadržaja koji će uslijediti. Najprije se pozicioniraju sadržaji koji su preduvjet razumijevanja drugih sadržaja ili su dio sljedeće cjeline. U tom je slučaju kumulativni efekt učenja veći. Može se reći da je **cilj programiranja maksimiziranje kumulativnog efekta poučavanja**. On ne ovisi samo o rasporedu relevantnih sadržaja nego i o međupredmetnoj povezanosti sadržaja, o kojoj ovisi razumijevanje sadržaja i uporabna vrijednost naučenog. Nadasve je važno da programer identificira i istakne koncepte bitne za razumijevanja i primjenu naučenoga prilikom učenja sljedećih sadržaja i sadržaja u drugim područjima.

**Teorija programiranja jest dijelom teorije kurikuluma.** Teorija programiranja se u nepedagojskoj edukacijskoj literaturi naziva *Instructional design* i temelji se na spoznajama psihologije poučavanja (*Instructional psychology*), a u pedagoškoj je teoriji dijelom didaktike i metodika nastave. Pri tome treba reći da znanstvenici supstratnih znanosti, koji proizvode znanja što ih treba posredovati učenicima, ne priznaju metodikama njihovu pedagojsku pripadnost pa su metodičari uglavnom znanstvenici iz nepedagoškog znanstvenog polja. Pedagozi koji su sljedbenici njemačke pedagoške tradicije metodike nastavnih predmeta i dalje smatraju pedagojskim disciplinama, što se vidi i po

tome što ih nazivaju posebnim ili specijalnim didaktikama (Matijević i Radovanović, 2011.; Cindrić, Miljković i Strugar, 2011.). Kako na nastavničkim fakultetima metodike ne predaju pedagozi, nego pripadnici tzv. supstratnih znanosti (znanstvenici koji su stekli kvalifikacije u nepedagogijskim znanstvenim područjima i poljima), metodike nastave su u nas u sistematici znanstvenih polja i grana izdvojene u posebna interdisciplinarna polja (Bežen, 2008.). U edukološkom sustavu metodike nastave također nisu posebne edukacijske discipline.

**U engleski govorećim zemljama teorija obrazovanja naziva se *education*.** Analitički filozofi znanosti nazivaju je *educology*, kako bi se praksa obrazovanja, tj. edukacija, terminološki razlikovala od znanosti o njoj, koju nazivaju edukologijom.<sup>5</sup> U konceptu *educationa* ne postoji znanstveni prijemor o nadležnosti pojedinih znanosti nad područjem programiranja i poučavanja. **Programe i metodike nastave pojedinih predmeta izrađuju stručnjaci supstratnih znanosti koji su odgovarajućom poslijediplomskom specijalizacijom stekli dodatnu izobrazbu iz instruktivne psihologije.** Polazi se od toga da se “programiranje i izvođenje programa temelji na spoznajama o tome kako se ljudska bića ponašaju i uče. Proces učenja istražuje se znanstvenim metodama (uglavnom to čine psiholozi) tijekom mnogo godina” (Mueller, 1993., str.149.).

Programiranjem se raspoređuju sadržaji učenja u predmete, tečajeve, nastavne jedinice, odnosno pojedina predavanja, pri čemu je njihov raspored relativno fleksibilan jer ovisi o promjenljivim uvjetima učenja. Zato ne postoji univerzalni optimalni balans između fleksibilnosti, odnosno rigidnosti kurikuluma, jer se u izvedbi kurikulum treba individualizirati, tj. prilagoditi svojstvima osoba koje uče i tzv. vanjskim uvjetima učenja. No, što su uvjeti učenja?

---

<sup>5</sup> *Education, odnosno edukologija nisu engleske inačice za pedagogiju.* Razlike između pedagogije i edukologije kao teorije obrazovnih sustava prikazane su u poglavlju IV.3.2. *Edukologija kao teorija obrazovnih sustava.* Danas je teorija obrazovanja koja je temeljena na konceptu *educationa* međunarodno prihvaćena (Husén i Postlethwaite, 1994.).

### 5.2.3. Uvjeti učenja - učenje i poučavanje

**Uvjeti učenja su oni čimbenici o kojima ovisi uspješnost procesa učenja.** U kurikulumskoj literaturi za te se čimbenike rabi nekoliko različitih naziva poput “metode i organizacija”, “poučavanje i učenje”, “iskustva učenja” i “uvjeti učenja”. No, svi osim posljednjeg naziva zahvaćaju samo dio čimbenika učenja, najčešće one koji se nalaze izvan osobe koja uči, a ne i one osobine učenika koje također uvjetuju ishode učenja. Mi zato preuzimamo naziv *uvjeti učenja* jer koncept uvjeta učenja obuhvaća sve važne čimbenike o kojima ovisi uspješnost učenja, a ne samo vanjske (Gagné, 1985.). To je u skladu sa sustavskim pristupom prema kojem treba zahvatiti što više faktora neke pojave, a djelovanje svakoga od njih motriti u međudjelovanju s ostalima. Uvjete učenja moguće je podijeliti prema tome odnose li se na svojstva osobe koja uči ili na svojstva okoline u kojoj se učenje odvija. Čimbenici koji se odnose na osobu koja uči su “unutarnji”, jer to su svojstva osobe, dok su čimbenici koji pripadaju okolini osobe “vanjski”, jer se nalaze “izvan” osobe koja uči. **Unutarnji uvjeti učenja su intelektualne i psihomotorne sposobnosti osobe koja uči, relevantno predznanje i psihomotorne vještine, motivacija za učenje, odnosno vrijednosti, stavovi i navike osobe koja uči.**

**Vanjski uvjeti učenja su one okolnosti u kojima se odvija učenje, a koje su važne za njegov uspjeh.** Vanjski uvjeti učenja trebaju osigurati optimalno odvijanje procesa učenja. Vanjski uvjeti učenja nalaze se u neposrednoj okolini osobe koja uči. To su obrazovna organizacija (škola ili neka druga organizacija u kojoj se organizirano uči) i obiteljska sredina koja u nekoj mjeri podupire obrazovno, a podupire ili ometa odgojno djelovanje obrazovne organizacije. Kao svaka organizacija i obrazovna se organizacija sastoji od tri glavna elementa: ljudi, strukturiranih organizacijskih procesa i tehnologije (vidjeti odjeljak IV.1.2. *Obrazovni sustav*). U skladu s organizacijskom teorijom vanjski uvjeti učenja su program obrazovanja, učitelji i ostalo osoblje organizacije (točnije, njihova osposobljenost), nastavna tehnologija, tj. sredstva i postupci poučavanja, upravljanje organizacijom i školsko ozračje. Središnji organizacijski proces škole, prema kojem se ona razlikuje od drugih vrsta organizacije, jest poučavanje, odnosno učenje koje se poučavanjem nastoji učiniti učinkovitijim.

**Poučavanje je niz aktivnosti učitelja (nastavnika ili instruktora/trenera) koje su oblikovane s ciljem olakšavanja procesa učenja.** To znači da poučavanje može samo olakšati, a nikako zamijeniti učenje.<sup>6</sup> Pri tome način poučavanja, da bi bio učinkovit, treba potaknuti onaj način učenja koji je optimalan za učenje određenog sadržaja. No, optimalan način učenja koji poučavanjem treba staviti u funkciju ne ovisi samo o sadržaju učenja nego i osobinama učenika/polaznika. Zato učenici različite dobi, odnosno različitog kognitivnog potencijala, predznanja i motivacije ne uče isti sadržaj na isti način. Generalno govoreći, optimalan način učenja znanja jest kognitivno učenje ili učenje uvidom. Psihomotorne vještine najbolje se uče kombinacijom učenja uvidom, oponašanjem i pokušavanjem (instrumentalnim uvjetovanjem). Vrijednosti, stavovi i navike najučinkovitije se uče kombinacijom instrumentalnog uvjetovanja i oponašanjem “uspješnih” (oponašanje uspješnih je zamjensko instrumentalno uvjetovanje). Oblici učenja i njihove glavne značajke prikazane su u *Pastuović, 1999.*, str. 255.-265.

**Znanstveno utemeljena načela poučavanja proistječu iz modela (sustava) za procesiranje informacija** (Zarevski, 1994.). Na temelju spoznaja o procesiranju informacija i zakonitosti učenja konstruiran je model ili shema aktivnosti nastavnika/instruktora kojom se osigurava učinkovito poučavanje. Redoslijed aktivnosti poučavanja je sljedeći (Gagné, Briggs i Wager, 1989., str. 182.):

1. Privlačenje pozornosti učenika/polaznika (aktiviranje senzornog i kratkoročnog pamćenja).
2. Obavješćavanje polaznika o ciljevima (motiviranje učenika/polaznika).
3. Poticanje dosjećanja nužnog predznanja i relevantnih iskustava (osmišljavanje).
4. Izlaganje novog gradiva.

---

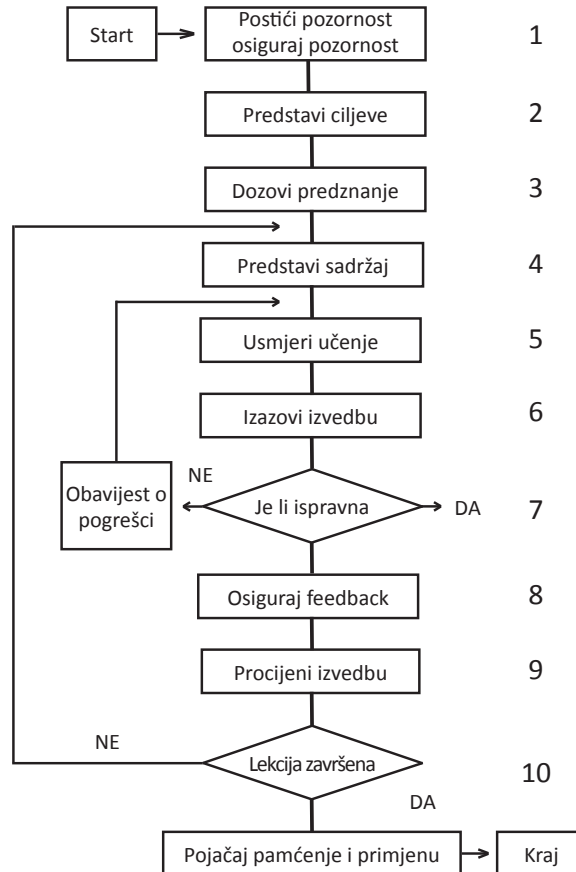
<sup>6</sup> U pedagogiji se do te spoznaje došlo iskustvenim putem prije nego što ju je objasnila psihologija. Taj je koncept poznat pod nazivom *aktivna škola*. To je opći naziv za školu koja se temelji na aktivnosti učenika. No, kako je samorazumljivo da nema učenja bez aktivnosti, pod aktivnom školom se misli na onu školu u kojoj se učenika nastoji što više aktivirati, ili u znanstvenim terminima rečeno, uz pomoću odgovarajućih vanjskih uvjeta učenja intenzivirati kognitivne i čuvstvene procese kojima se uči. *Matijević i Radovanović* (2011.) određuje aktivnu školu kao reformski pravac iz trećeg desetljeća 20. stoljeća čiji je glavni zagovornik švicarski pedagog *Adolphe Ferrière*, koji smatra da je individualna stvaralačka aktivnost učenika ideal aktivne škole. Pri tome je važna ne samo intelektualna nego i manualna i socijalna aktivnost učenika.



5. Usmjeravanje učenika/polaznika prema učenju uvidom (objašnjavanje).
6. Poticanje učenika/polaznika na izvođenje (učenje pokušavanjem).
7. Povratno informiranje o točnosti izvedbe (nagrađivanje i “kažnjavanje”)
8. Procjena izvedbe (motiviranje za daljnje učenje).
9. Ponavljanje i primjena (učvršćivanje znanja i vještina).

Grafički su Gagnéovi “događaji poučavanja” (*Gagne's Events of Instruction*) prikazani na slici 11 (prema Mueller, 1993., str.32.).

Slika 11. Gagnéovi “događaji poučavanja”



Program obrazovanja ostvaruje se izvođenjem pojedinih nastavnih jedinica. On se sastoji od slijeda nastavnih jedinica kojima se obrađuju pojedine teme (logički povezani sadržaji). Za svaku nastavnu jedinicu treba odrediti optimalne vanjske uvjete učenja. Oni se određuju s obzirom na ciljeve učenja koji se žele postići (ovisno o tome radi li se o znanjima, vještinama, stavovima, navikama), prema raspoloživim nastavnim sredstvima i prema stanju unutarnjih uvjeta učenja (sposobnostima, predznanju i motivima učenika). To proizlazi iz osnovne logike kurikulumskog sustava prema kojoj poželjni uvjeti učenja ovise o ciljevima i sadržajima (te poslije i o rezultatima vrednovanja koje se provodi nakon provedenog poučavanja). Ovisno o navedenim elementima određuju se metode poučavanja te mediji što će ih nastavnik/instruktor koristiti pri obradi određene nastavne jedinice.<sup>7</sup> Kao što vidimo, poučavanje ovisi o sadržajima učenja, raspoloživoj nastavnoj tehnologiji i osobinama učenika/polaznika. Pri optimaliziranju odnosa tih čimbenika moguća su dva pristupa: pristup orijentiran na učenika/polaznika (*child oriented teaching*) i pristup orijentiran na sadržaj (*subject oriented teaching*).

#### 5.2.4. *Pristup orijentiran na učenika/polaznika<sup>8</sup> i pristup orijentiran na predmet*

U pedagoškoj tradiciji, točnije u didaktici, “nastava usmjerena na učenika” postulira se obrazovno vrijednijom od one “usmjerene na nastavnika” (odnosno

---

7 Metode poučavanja ili nastavne metode jedno su od središnjih pitanja kojima se bavi didaktika, ali i kurikulumska teorija u kontekstu vanjskih uvjeta učenja. Kurikulumska teorija smatra ih jednim od vanjskih uvjeta učenja koji je ovisan o unutarnjim uvjetima učenja i ostalim elementima kurikulumskog sustava (sadržajima obrazovanja/programom i rezultatima vrednovanja ishoda). Prema kurikulumskoj teoriji **nastavne bi se metode mogle odrediti kao operacionalno definirani sklopovi “događaja poučavanja”, odnosno sklopovi aktivnosti kojima se izvodi poučavanje.** Nastavne metode i njihova podjela, kako ih razumije didaktika, pregledno su prikazane u *Cindrić, Miljković i Strugar* (2010., str. 147-168.)

8 U hrvatskom jeziku ne postoji jedna riječ koja označava osobu koja uči (u engleskom je jeziku to *learner*). Naime, riječ *učenik* označava mladu osobu koja je uključena u formalno obrazovanje, dok se za odrasle osobe koje organizirano uče rabi naziv *polaznik*, pa za označavanje osobe koja uči, bez obzira na njezinu dob i socijalni status, upotrebljavamo složenicu *učenik/polaznik*. Ona nam je potrebna jer je učenje cjeloživotni proces koji više nije rezerviran za mlade, nego u njemu sudjeluje sve više odraslih osoba.

na predmet, kako to proizlazi iz kurikulumskog koncepta).<sup>9</sup> Budući da se nastava provodi zbog učenika, a ne zbog nastavnika, takav se stav može smatrati samorazumljivim. No, pod egidom “nastave usmjerene na učenika” plasiraju se i nastavna rješenja koja to, zapravo, nisu, a čemu su skloni stručnjaci za predmet poučavanja, koji nisu stručnjaci za njegovo posredovanje nastavom. U njima postoji tendencija da “pojačavaju” predmet kognitivno zahtjevnijim sadržajima, koje učenici trebaju naučiti, što onda smatraju dokazom kako je takva nastava usmjerena na učenika. Tomu bi bilo tako kad bi ostali uvjeti učenja bili takvi da bi učenici povećani opseg i složenost predmeta mogli uspješno naučiti. **No, kako su vanjski i unutarnji uvjeti učenja međuvisni, “pojačavanje predmeta” preko mjere koju dozvoljavaju unutarnji uvjeti učenja, može dovesti ne do porasta, nego do pada željenih ishoda učenja.** Zato je važno razumjeti bitnu razliku između navedenih pristupa nastavi koja se objašnjava s pomoću zakonitosti sadržanih u psihologiji poučavanja (*instructional psychology*) na kojoj se kurikulumska teorija temelji. “Škola po mjeri učenika”, što je često upotrebljavana pedagoški sintagma, ako je prevedemo na kurikulumski jezik, jest ona škola u kojoj su vanjski uvjeti učenja usklađeni s unutarnjima.

Valja istaknuti da je svaka nastava usmjerena na učenika, jer već po definiciji nastoji ostvariti kognitivne i afektivne promjene osobe koja uči. To je nastojanje to uspješnije što više uzima u obzir individualne razlike u *unutarnjim uvjetima učenja* (razlike u sposobnostima, predznanju i motivaciji za učenje), tj. što su vanjski i unutarnji uvjeti učenja više usklađeni. **Zato je poznavanje psihologije individualnih razlika u pojedinim osobinama ličnosti ključno za pravilno strukturiranje nastave.** Prema stupnju uvažavanja individualnih razlika u osobinama učenika/polaznika pri dizajniranju vanjskih uvjeta učenja, nastava predstavlja kontinuum. Na njezinim se polovima nalazi

9 U terminima kurikulumske teorije točnije je kao kontrast nastavi usmjerenoj na učenika govoriti o nastavi usmjerenoj na predmet, a ne na nastavnika. Nastavnik je u kurikulumskom konceptu samo jedan od *vanjskih uvjeta učenja* koji je u funkciji posredovanja sadržaja učenja (predmeta). Nastavnik služi posredovanju predmeta, a ne obratno. Uostalom, obrazovanje kao organizirano učenje moguće je i bez nastavnika, ali nije moguće bez “predmeta”, tj. sadržaja učenja. Kako se kurikulumski pristup odnosi na sve oblike cjeloživotnog učenja, pa i na samoobrazovanje (obrazovanje bez nastavnika) i ne samo na formalno obrazovanje, tj. školovanje, pristup “orijentiran na nastavnika” predstavlja redukciju pristupa “nastave usmjerene na predmet”.

tutorsko poučavanje s jedne strane (jedan učitelj poučava jednog učenika), a predavačka nastava namijenjena velikim heterogenim skupinama učenika/polaznika, koja se izvodi prema unificiranom programu, s druge strane. U terminima teorije kurikuluma mogli bismo reći da se dva navedena pristupa poučavanju razlikuju prema stupnju usklađenosti vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja. Pristup orijentiran prema učeniku/polazniku prilagođuje ostale elemente kurikulumske sustava (ciljeve, sadržaj, organizaciju nastave i poučavanje te samo vrednovanje) osobinama učenika/polaznika u većoj mjeri nego pristup orijentiran na predmet.

**Pristup koji je usmjeren na osobu koja uči smatra se učinkovitijim jer proizvodi bolje ishode.** Zato su, primjerice, tzv. privatne instrukcije učinkovitije, čak i od razredne nastave u primarnom obrazovanju (prvom stupnju osnovnog obrazovanja) u kojem je individualizacija nastave postignuta u većoj mjeri nego u ostalim višim stupnjevima školovanja. To je razlogom da su i roditelji skromnijih materijalnih mogućnosti spremni odvojiti određena novčana sredstva kojima će platiti individualizirano poučavanje kao dodatnu obrazovnu potporu svojoj djeci (Jokić i Ristić Dedić, 2007.). Može se zbog toga postaviti pitanje zašto svaka nastava nije više usmjerena na učenika, a ne da već u drugom stupnju osnovnog obrazovanja (nižem sekundarnom obrazovanju), a pogotovo u višoj srednjoj školi, prevladava nastava usmjerena na predmet? Ona još više dolazi do izražaja u školovanju nakon srednjeg koje je selektivno, pa studenti koji ga ne mogu svladati, jer je za njih preteško, moraju napustiti školovanje. Da bi odustajanje od studiranja bilo što manje, ne provodi se prilagođavanje programa sposobnostima studenata, nego se prije upisa provodi selekcija kandidata.

Individualizirano poučavanje uspješnije je što je obrazovna skupina koju poučava jedan učitelj manja. Nije moguće jednako individualizirano poučavati, a pogotovo nije moguće uspješno individualizirano odgajati jednog ili više desetaka učenika. Individualizacija postaje gotovo nemogućom kada jedan nastavnik poučava više od stotinu učenika, čija imena jedva može upamtiti. U “školi uspjecha za sve” individualizacija nastave trebala bi poprimiti oblik “pozitivne diskriminacije” učenika slabijih potencijala, a sastoji se u većoj potpori učitelja i ostalih učenika. No, u stvarnosti je čest slučaj da neki nastavnici više

pomažu skupini (naj)boljih učenika jer im se to više “isplati” u smislu “trošak-korist odnosa”. Prema *teoriji reaktivnog raspona*, povrat uloženog napora nastavnika u bolje obrazovne ishode veći je u poučavanju učenika s boljim unutarnjim uvjetima učenja.

**Nastava koja je u većoj mjeri usmjerena na učenika, potrebnija je i učinkovitija što je dob učenika niža.** Zanemarivanje individualnih razlika u poučljivosti i odgojivosti ima u mlađih učenika teže posljedice nego u starije djece i odraslih. Djetinjstvo i rano mladenaštvo psihički je veoma osjetljivo razvojno razdoblje u kojemu se eventualne obrazovne i odgojne pogreške skupo plaćaju. To je razdoblje turbulentnog kognitivnog, čuvstvenog i tjelesnog razvoja čije je zakonitosti nužno dobro poznavati, što zahtijeva i odgovarajuće osposobljenog učitelja. Zbog veće osjetljivosti živčanog sustava u razdoblju ranog i srednjeg djetinjstva moguće razvojne koristi ili štete od (ne)primjerenih obrazovnih (i odgojnih) postupaka veće su nego u starije djece i odraslih osoba (vidjeti sliku 6: *Razvoj kognitivnih osobina tijekom života* u odjeljku II.12.). Zato obrazovne postupke treba u što većoj mjeri prilagoditi dosegnutoj razini konkretno-operacijskog i formalno-operacijskog mišljenja učenika o kojoj ovisi mogućnost razumijevanja novih pojmova pa učitelji o tome moraju biti ne samo obaviješteni nego i primjereno metodički osposobljeni. Odgojne bi pak postupke trebalo prilagoditi čuvstvenoj reaktivnosti učenika i sklonosti prema prosocijalnom, odnosno antisocijalnom ponašanju.

**Individualizacija je važnija u odgoju.** Odgojne postupke treba prilagoditi stanju temeljnih nekognitivnih dimenzija ličnosti o kojima odgojivost ovisi. To su ekstraverzija-introverzija, čuvstvena stabilnost i prosocijalnost-antisocijalnost (vidjeti o tome u odjeljku II.17. *Hipoteze o razlikama u odgojivosti*). Za odgojni je uspjeh veoma važna odgovarajuća psihološka osposobljenost učitelja za prepoznavanje statusa nekognitivnih osobina ličnosti svakog učenika, za što je nužno odvojiti dovoljno vremena za upoznavanje učenika, ali i njihovih roditelja koji su ne samo važan izvor informacija o osobinama i ponašanju učenika izvan škole nego i dominantan odgojni čimbenik s kojim odgojno djelovanje škole treba koordinirati.

No, da se vratimo pitanju zbog čega individualizirano poučavanja nije jednako zastupljeno na svim razinama školovanja, nego opada korelativno

stupnju obrazovanja. Objašnjenje je sljedeće. Radi se o tome da što je uzrast, odnosno stupanj školovanja učenika viši, nastava postaje kognitivno zahtjevnija. A takva nastava zahtijeva specijalizaciju nastavnika za izvođenje svega jednog ili dva nastavna predmeta koji se ostvaruju kao tzv. predmetna nastava. U tim okolnostima, da bi ostvario nastavnu normu od dvadesetak sati nastave tjedno, predmetni nastavnik mora predavati u više razreda, ponekad i u više škola, pa broj učenika koje poučava prelazi stotinu. Uz takav broj učenika koje poučava on nema dovoljno vremena i prilike prepoznati kognitivne i nekognitivne osobine ličnosti o kojima ovisi poučljivost i odgojivost pojedinog učenika. **A bez uvida u individualne razlike u tim osobinama pristup usmjeren na učenika nije u predmetnoj nastavi moguće ostvariti u mjeri koja je moguća u razrednoj nastavi.** Mogućnost individualizirane suradnje s roditeljima tolikog broja učenika također je smanjena.

Kvaliteta osnovnog obrazovanja ne mjeri se samo po školskim postignućima učenika nego i po tome u kojoj mjeri osnovna škola kompenzira razlike u kvaliteti obiteljske obrazovne i odgojne potpore što je učenici dobivaju u obiteljima nejednakog socioekonomskog i kulturnog statusa (vidjeti o tome u odjeljku V.3. *Dva aspekta kvalitete nacionalnog sustava obveznog obrazovanja*). Kompenzacijom se ujednačuju obrazovne i, posljedično tome, socijalne šanse u odraslosti učenika čiji roditelji pripadaju različitim socio-ekonomskim slojevima. Mogućnost kompenzacije slabije obiteljske potpore ovisi ne samo o stupnju individualiziranosti nastave nego i o trajanju zajedničkog općeobrazovnog programa nakon kojeg se provodi tzv. horizontalna diferencijacija programa, odnosno diferencijacija učenika koji se nakon primarnog ili tek nakon osnovnog obrazovanja usmjeravaju u različite vrste programa. Kompenzacijske mogućnosti ovise i o unutarnjem grupiranju učenika prema akademskim sposobnostima.

**Utvrđeno je da obrazovni sustavi s najnižim stupnjem diferencijacije postižu najviše prosječne rezultate u čitalačkoj pismenosti (OECD, 2005.).** Rana horizontalna diferencijacija i grupiranje učenika prema sposobnostima (*tracking and grouping*) pojačava djelovanje obiteljskog ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa (ESCS – *Economic, Social and Cultural Status*) na individualna obrazovna postignuća. Zato se preporučuje odgađanje horizontalne

diferencijacije programa i polaznika do učenikove šesnaeste godine, što je većina europskih zemalja i prihvatila i što je UNESCO-v standard (*International Standard Classification of Education*, UNESCO, 1997., 2000.). To pak znači da je optimalno trajanje osnovne škole devet godina. Ako se u osnovnu školu upisuje s navršениh šest godina života, devetogodišnje osnovno obrazovanje je minimalno preporučeno trajanje osnovne škole.

Istraživanja provedena u posljednja dva desetljeća prošlog stoljeća otkrila su da na individualna obrazovna postignuća više djeluje prosječan školski ESCS nego individualni obiteljski ekonomski, socijalni i kulturni status (Willms, 1986.; Gamoran, 1992.). To se može objasniti djelovanjem školskog ESCS-a na školsko ozračje, odnosno na sve organizacijske procese u školi, kao i na pojačanu kompeticiju među učenicima. Štoviše, školska kompozicija ESCS-a pojačava djelovanje i ostalih mjera obrazovne politike koje su usmjerene na poboljšanje ulaza i transformacijskih procesa. **Škole s višim prosječnim ESCS-om bolje iskorištavaju postojeće resurse.** Školski ESCS odgovoran je za prosječno 69% efekta škole na obrazovna postignuća. To je u skladu s rezultatima ranih istraživanja djelovanja ESCS-a obitelji na obrazovna postignuća (Coleman, 1966.; Jencks, 1972.; Hauser i Sewell, 1986.).

**Veličina utjecaja školskog ESCS-a na školska postignuća nije jednaka u svim sustavima.** Ona ovisi o strukturi sustava, tj. o vremenu i načinu stratificiranja učenika. Rano stratificiranje učenika i grupiranje prema akademskim sposobnostima povećava djelovanje obiteljskog ESCS-a. Svi tipovi grupiranja prema sposobnostima rezultiraju nejednakim obrazovnim prilikama, zbog čega potencijali učenika iz donjeg socijalnog sloja ne mogu doći do moguće ekspresije. Grupiranje prema sposobnostima može biti karakteristično i za određenu školu, no najčešće je to značajka obrazovnog sustava (Dronkers, Velden i Dunne, 2012., str. 5.).

**Horizontalna diferencijacija sastoji se u usmjeravanju učenika u programe različite vrste i složenosti** što ih učenici i njihovi roditelji biraju uglavnom prema postignutom obrazovnom uspjehu u osnovnoj školi. To predstavlja svojevrsnu "kolektivnu individualizaciju" koju kad-tad treba provesti zbog različitih zahtjeva što ih različite radne i životne uloge postavljaju pred ljude u odrasloj dobi. Za ostvarenje tog cilja služe dva glavna tipa programa, odnosno

obrazovna puta koji vode prema različitim vrstama poslova. Jedan je općeobrazovni i priprema ponajprije za nastavak obrazovanja na tercijarnoj razini, dok je drugi pretežno profesionalni i vodi ponajprije prema tržištu rada. Pri tome sustav treba omogućiti naknadni horizontalni prijelaz između putova. Kako su neka relevantna predznanja za različita zanimanja zajednička (različite vrste pismenosti), a uz to obrazovanje priprema mlade ljude i za životne uloge koje su jednako namijenjene svima (politička, roditeljska i druge), početni dio obrazovanja, koji nazivamo osnovnim, treba biti jednak za sve, pri čemu se treba realizirati što više individualizirano. To, općenito govoreći, nije sporno, već je sporno pitanje njegova optimalnog trajanja. Dugo se smatralo da će biti bolje horizontalnu diferencijaciju provesti što ranije, jer će nastava biti učinkovitija ako se izvodi u obrazovnim skupinama homogenima s obzirom na unutarnje uvjete učenja. Sve dok iskustvo nije pokazalo da je ona manje uspješna, a znanost objasnila zašto je tomu tako (o tome više u odjeljku 7. *Ovisnost strukture sustava o zahtjevima društva i psihofizičkim karakteristikama učenika*).

Odgodena horizontalna diferencijacija (s desete na šesnaestu godinu) omogućuje točniju dijagnozu kognitivnog kapaciteta, točniju prognozu školskog uspjeha i omogućuje školi da zbog dužeg trajanja komprehenzivnog obrazovanja (osnovnog obrazovanja jednakog za sve) više smanji utjecaj obiteljskog *backgrounda* na školski uspjeh te tako poboljša njegove individualne i društvene efekte. Zemlje sa sustavima rane diferencijacije (Austrija i Njemačka) postižu zbog toga lošije rezultate u OECD-ovim međunarodnim komparativnim istraživanjima školskih postignuća od skandinavskih zemalja u kojima primarno obrazovanje traje duže, a horizontalna se diferencijacija provodi nakon devetogodišnje osnovne škole. Superiornost skandinavskog obrazovanja uglavnom se objašnjava većom usmjerenošću nastave na učenike koja uključuje i svojevrsnu “pozitivnu diskriminaciju” učenika slabijeg potencijala i slabije obiteljske potpore. **Maksimalno individualizirana i s roditeljima usklađena obrazovna i odgojna potpora objašnjava najveći dio varijance školskog uspjeha** (Ross i Genevois, 2006.).



### 5.2.5. Individualizacija nastave za odrasle

Obrazovanje odraslih predstavlja specifičnu kombinaciju pristupa orijentiranog na polaznika i na sadržaj. Na ovome ćemo mjestu navesti samo osnovne značajke odraslih po kojima se razlikuju od mladih, a koje djeluju na pojedine kurikulumske sastavnice. To su: 1) samopoimanje; mladi se doživljavaju ovisnima o drugima, dok su odrasli samostalni, 2) odrasli imaju više životnog iskustva, 3) motivacija za učenje proizlazi iz razvojnih zadataka i životnih uloga odrasle osobe, 4) mladi percipiraju primjenu znanja odgođenu u budućnost, a odrasli očekuju neposrednu primjenu, 5) učenje nije orijentirano disciplinarno, nego na rješavanje konkretnih problema (Knowles, 1970., 1980.).

Potrebe za individualizacijom nastave u odraslih su specifične i proizlaze iz specifičnih razlika u vanjskim i unutarnjim uvjetima učenja. U odraslih su individualne razlike među polaznicima veće u prethodnom iskustvu, zdravstvenom stanju, motivaciji za učenje i životnim uvjetima koji predstavljaju ograničavajuće čimbenike pri donošenju odluke o uključivanju u neki oblik obrazovanja. Jednom riječju, skupine odraslih polaznika su s obzirom na unutarnje uvjete učenja više heterogene nego što su to obrazovne skupine mladih. Zato je usredotočenost nastave na polaznika u obrazovanju odraslih ponovno snažan čimbenik kvalitete obrazovnih postignuća. Andragogija ili *obrazovanje odraslih*<sup>10</sup> (*adult education* u zemljama u kojima govori engleskim jezikom) je kao teorija o obrazovanju odraslih nastala kao posebna edukacijska disciplina upravo zato jer su individualne razlike u unutarnjim uvjetima učenja i razlike u vanjskim uvjetima učenja u odraslih drukčije i veće nego u mladih. Velike su dobne razlike u procesiranju informacija (učenju i pamćenju), motivaciji za učenje i situacijskim čimbenicima koji utječu na pojave u području obrazovanja odraslih.

10 Andragogija i *Obrazovanje odraslih* kao nazivi za teoriju edukacije odraslih nisu istoznačnice. Andragogija je grana pedagogije i u nekim se pedagogijskim sistematizacijama naziva *adultna pedagogija* ili *pedagogija odraslih*. Obrazovanje odraslih (*adult education*) je pak grana interdisciplinarne znanosti o obrazovanju (nazvane *education* u zemljama u kojima se govori engleskim jezikom ili *edukologija*, kako znanost o edukaciji nazivaju analitički filozofi znanosti). Konceptualne razlike između andragogije kao grane pedagogije i *obrazovanja odraslih* kao dijela edukologije opisane su u prilogu *Pedagogija, andragogija i znanost(i) o obrazovanju odraslih*.

Razlike u unutarnjim uvjetima učenja proizlaze iz razlika u procesiranju informacija. One su uvjetovane razlikama u kognitivnim sposobnostima. Fluidna inteligencija i sposobnost asocijativnog zapamćivanja odraslih je u opadanju, kristalizirana inteligencija može pak rasti. Zato se odrasli pri učenju više oslanjaju na osmišljavanje/kodiranje nego na ponavljanje. Veće su individualne razlike u relevantnom predznanju nego u mladima koji se redovito školuju. Motivacija za učenje je individualno vrlo specifična, jer su i potrebe odraslih drukčije i raznolikije od potreba mladih, zato što su raznolikije životne situacije u kojima odrasli žive. Edukacija se odraslih odvija u manje povoljnim životnim okolnostima za učenje nego što su to okolnosti u kojima se školuju djeca i mladi kojima je u tom razdoblju uloga učenika glavna životna uloga. Pogotovo je odgoj odraslih posve drugačije reguliran, nego odgoj djece i mladih. (Re)socijalizacija odraslih odvija se pretežno izvanodgojnim, tj. iskustvenim učenjem vrijednosti, stavova i navika, što može poništiti efekte odgoja u djetinjstvu i mladenaštvu (Pastuović, 1999., str. 286.-296.; Pastuović, 2010.).

### **Razlike u kompetencijama učitelja razredne i predmetne nastave**

Kao što je već spomenuto, **zakonitosti na kojima se temelji nastava usmjerena na učenika imaju značajne posljedice na optimaliziranje strukture obrazovnog sustava i na sustav obrazovanja učitelja, odnosno nastavnika.** Naime, različita struktura školskog sustava nije jednako prikladna za usklađivanje vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja, odnosno za individualizaciju nastave. Primarno obrazovanje, koje je znakovito po tome što jedan učitelj obrazuje i odgaja jednu obrazovnu skupinu tijekom čitavog primarnog obrazovanja, ima veći individualizacijski potencijal od nižeg i višeg sekundarnog obrazovanja (terminologija je preuzeta iz UNESCO-ve *Međunarodne standardne klasifikacije obrazovanja*). Zato je, s obzirom na zakonitosti psihofizičkog razvoja, njegovo optimalno trajanje 6 godina, tj. do učenikove 11. ili 12. godine života. Optimalno je pak trajanje obveznog osnovnog obrazovanja barem 9 godina, a ne četiri ili osam godina, kako je to još uvijek u nekim zemljama kontinentalne Europe. Produžavanje općeg obrazovanja tako da se prve dvije godine srednjeg obrazovanja proglase obveznim je suboptimalno u odnosu na produljenje osnovnog obrazovanja s osam na devet godina, makar u prve dvije godine srednjeg strukovnog

obrazovanja udio općeg obrazovanja bio povećan (više o tome u odjeljku 6.2. *Kako do optimalnog modela osnovnog i obveznog obrazovanja u Hrvatskoj?*).

**Korelativno razlikama između primarnog i sekundarnog obrazovanja razlikuje se i edukacija učitelja razredne i predmetne nastave.** Učitelji primarnog obrazovanja imaju u kurikulumu svojega studija više kolegija iz obrazovnih znanosti, metodika nastave i školske prakse nego što to imaju učitelji u (nižem i višem) sekundarnom obrazovanju. Omjer između kolegija koji se odnose na supstratne znanosti (predmet poučavanja) i kolegija koji se odnose na obrazovne znanosti, metodike nastave i školsku praksu, u kurikulumu učitelja razredne nastave je 50% : 50%. Nastavnici u sekundarnom obrazovanju imaju pak u kurikulumu svojega studija više kolegija koji se odnose na supstratne znanosti čije sadržaje posreduju učenicima, pa je omjer između njih i korpusa znanja koji ulaze u studij obrazovanja 80% : 20%. U školskim sustavima u kojima postoji ciklus obrazovanja koji odgovara 5. i 6. razredu osnovne škole, čija je funkcija olakšati prijelaz s razredne na predmetnu nastavu, učitelji se osposobljavaju za izvođenje razredne nastave i za izvođenje nastave barem jednog predmeta u režimu predmetne nastave u nižem sekundarnom obrazovanju. Neke pak sadržaje u primarnom obrazovanju izvode specijalizirani predmetni nastavnici koji su posebno metodički osposobljeni za edukaciju djece u primarnom obrazovanju (vjeroučitelji, učitelji stranog jezika i drugi).

Programi školovanja predmetnih nastavnika za osnovnu i srednju školu (za niže i više sekundarno obrazovanje) također bi se trebali razlikovati prema zastupljenosti strukovne (predmetne) i psihološko-pedagoško-metodičke sastavnice jer se učenici viših razreda osnovne škole i srednjoškolci još uvijek razlikuju po ritmu svojeg psihičkog i tjelesnog sazrijevanja.

**U stupnjevima obrazovanja višim od primarnog, od nastavnika se zahtijeva viša razina predmetne kompetencije,** zbog čega je kurikulum nastavničkih studija više ispunjen sadržajima koji se odnose na predmet nego na vještine poučavanja i odgajanja specifične za nastavničko zanimanje. Dijelovi kurikuluma nastavničkog obrazovanja kojim se stječu znanja o predmetu poučavanja, odnosno specifične nastavničke kompetencije u omjeru su 4 : 1, što u visokom obrazovanju ustrojenom prema bolonjskom modelu iznosi 60 ECTS bodova i odgovara jednoj godini sveučilišnog studija. To znači da dok s jedne strane raste broj učenika koje predmetni nastavnik treba uspješno poučiti znanju i vrijednostima, s druge strane ne raste nego se smanjuje njegovo osposobljavanje za uspješnu regulaciju procesa učenja. Posljedice su toga veće u području kompetencija za odgojno

djelovanje jer odgoj traži veći stupanj individualizacije nastave nego što ga traži poučavanje predmeta. Valja pri tome imati na umu da su predmetna (strukovna) kompetencija i specifična nastavnička kompetencija, po kojoj se nastavnik predmeta razlikuje od stručnjaka koji nije nastavnik, dvije različite komponente nastavničke osposobljenosti i da se deficit jedne ne može kompenzirati suficitom druge.

Usprkos tome postoji tendencija da se na nastavničkim fakultetima u kurikulumu poveća udio stručno-znanstvenih predmeta na račun studija obrazovnih znanosti i metodika nastave pojedinih predmeta. Kako bi se taj trend zaustavio, na nacionalnoj je i međunarodnoj razini standardiziran minimalni udio studija obrazovanja u nastavničkom obrazovanju. U zemljama koje su pristupile *Bolonjskom procesu* propisan je udio obveznih i izbornih predmeta koji se odnose na obrazovne znanosti, metodike nastave i školsku praksu. Obrazovne znanosti, metodika nastave i školska praksa tvore "studij obrazovanja" koji traje jednu studijsku godinu. Studij obrazovanja može se realizirati prema tzv. simultanom ili sukcesivnom modelu. U simultanom modelu studij obrazovanja raspoređen je tijekom preddiplomskog i diplomskog studija. U sukcesivnom modelu studij obrazovanja smješten je u diplomski studij, tj. odvija se na četvrtoj i petoj godini studija (Domović, 2009.).

### 5.2.6. Evaluacija kurikuluma

Evaluacija ili tzv. povratna veza (*feedback*) strukturni je element obrazovnog sustava. Tek zahvaljujući vrednovanju obrazovanja obrazovni sustav postiže status otvorenog društvenog podsustava. **Evaluacija obrazovanja je postupak kojim se utvrđuje stupanj ostvarenosti njegovih ciljeva.** Svrha evaluacije jest poboljšavanje djelotvornosti obrazovanja u ostvarivanju njegovih ciljeva. Zato je za provođenje evaluacije potrebno najprije utvrditi što su ciljevi čija se ostvarenost utvrđuje evaluacijom.

**Ciljevi su obrazovanja unutarnji i vanjski.** Unutarnji su ciljevi željene promjene u osobinama osoba koje se obrazuju. Osobine na koje se edukacijom nastoji djelovati su kognitivne (različita znanja), psihomotorne (psihomotorne vještine) i afektivne (vrijednosti, stavovi i navike). Unutarnje ciljeve obrazovanja nazivamo ciljevima učenja. Vanjski ciljevi edukacije promjene su u okolini obrazovanja koje su rezultat naučenih osposobljenosti. Vanjske ciljeve nije moguće postići ako nisu ostvareni unutarnji. No, ne vrijedi i obratno, moguće

je ostvariti unutarnje, a da vanjski ne budu ostvareni. Zato ih je važno razlikovati (odnos unutarnjih i vanjskih ciljeva obrazovanja razmotren je u odjeljku I.7. *Unutarnji i vanjski ciljevi obrazovanja – razvoj osobe i razvoj društva*).

**Vrednovanjem se u kurikulumskom sustavu provjerava stupanj ostvarenosti unutarnjih, a ne vanjskih ciljeva obrazovanja.** Evaluacijom se utvrđuju obrazovna i odgojna postignuća učenika/polaznika kako bi se na temelju valjanih pokazatelja o njima mogle poduzeti interventne mjere kojima bi se obrazovni i odgojni ishodi poboljšali. To znači da je svrha evaluacije poboljšanje kvalitete obrazovanja. Interventne mjere podrazumijevaju takve promjene pojedinih sastavnica kurikulumskog sustava kojima se poboljšavaju željeni ishodi obrazovanja. Poboljšavaju se programi i/ili ostali vanjski uvjeti učenja, a ako se procijeni da su ciljevi nerealni, redefiniraju se i sami ciljevi. No, ne mora svaka evaluacija biti upotrijebljena za promjenu sustava. Kada nas zanima razina prosječnih postignuća učenika/polaznika i postotak odustajanja učenika tijekom obrazovanja, kako bismo donijeli odluku o njegovoj daljnjoj implementaciji, ili s ciljem upisa učenika u viši stupanj obrazovanja, radi se o tzv. **sumativnoj evaluaciji**. Kada se pak rezultati evaluacije koriste da bi se otklonile slabe točke sustava koje su evaluacijom identificirane, radi se o tzv. **formativnoj evaluaciji**.

Osim podjele vrednovanja na sumativno i formativno, potrebno je razlikovati unutarnju i vanjsku evaluaciju. **Unutarnja je evaluacija** vrednovanje obrazovnih i odgojnih postignuća učenika/polaznika koje provode djelatnici obrazovne organizacije koja je izvela obrazovanje. Unutarnja evaluacija može se provoditi na razini učenika (ispituju se postignuća pojedinog učenika) ili na razini razrednog odjela, odnosno škole. Unutarnja se evaluacija najčešće svodi na ispitivanje kognitivnih ishoda, tj. znanja, dok se rjeđe ispituju nekognitivne varijable, kao što je zadovoljstvo učenika, njihovi stavovi prema nastavi, navike učenja i njihove vrijednosti. Ispitivanje znanja provodi se postupcima procjenjivanja i mjerenja, odnosno usmenim i pismenim ispitivanjem. Pismeni ispiti mogu biti esejskog tipa ili se provoditi zadacima objektivnog tipa koji imaju bolje mjerne karakteristike od usmenog ispitivanja (Grgin, 1986.).

**Unutarnja formativna evaluacija škole provodi se samovrednovanjem škole** (Bezinović, 2010.). Samovrednovanje škola novija je praksa vrednovanja

u Europi koja se preporučuje kao snažno sredstvo unapređivanja kvalitete školskog obrazovanja. Njime se otkrivaju kritični resursi i procesi u školi koji ograničavaju njezinu kvalitetu. "Osnovni je smisao uvođenja samovrednovanja u školski sustav omogućavanje školama da putem realistične i metodološki jasno definirane samoanalize vlastitog rada bolje prepoznaju svoje razvojne potrebe i poduzimaju mjere za unapređivanje vlastite prakse te djelotvornije i učinkovitije ostvarivanje željenih odgojnih i obrazovnih ciljeva" (isto, str. 17.). Provođi ga sama škola i predstavlja način poboljšavanja kvalitete "iznutra" i "odozdo". Temelji se na spremnosti djelatnika škole na samoanalizu, na njihovu samopouzdanju i uzajamnom povjerenju.

**Vanjska je evaluacija** vrednovanje obrazovnih i odgojnih ishoda, ali i učinaka obrazovanja na okolinu, a provode je akteri izvan obrazovne organizacije koja je izvela obrazovanje. Vanjsko vrednovanje provode specijalizirane institucije za vanjsko vrednovanje standardiziranim postupcima objektivnog ispitivanja znanja, ali i nekim nekognitivnim ishodima poput zadovoljstva učenika, njihovih stavova i navika. Dok rezultati unutarnjeg vrednovanja različitih škola, zbog različitih kriterija ocjenjivanja, nisu usporedivi (makar se uspoređuju), rezultati vanjskog vrednovanja to jesu. Primjeri vanjskog vrednovanja su nacionalni ispiti i državna matura. Vanjsko vrednovanje škola uglavnom je sumativnog karaktera. No, ono je indikator (ne)uspjeha škole koji se može iskoristiti za unapređivanje kvalitete tako da se kombinira s unutarnjim samovrednovanjem škole. Samovrednovanjem se identificiraju kritični čimbenici kvalitete na koje se usredotočuje plan razvoja škole.

## **6. Međunarodna istraživanja kvalitete obrazovnih sustava**

Međunarodna konkurentnost zemlje ovisi i o kvaliteti njezina ljudskog kapitala. Kvaliteta ljudskog kapitala zemlje ovisi o obrazovanosti, zdravlju i sposobnostima populacije. Iz toga proizlazi važnost obrazovanja za individualni i društveni razvoj. Kako je obrazovni sustav utemeljen u osnovnom obrazovanju, njegova je kakvoća iznimno važna. Ona se utvrđuje međunarodnim usporednim istraživanjima kognitivnih ishoda, odnosno ispitivanjem čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti petnaestogodišnjaka. Vanjsko vred-

novanje obrazovnih sustava provode neovisni znanstveni instituti i međunarodne organizacije, kao što je OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*), ILO (*International Labor Organization*) i UNESCO.

Međunarodna komparativna istraživanja obrazovnih postignuća učenika provode se na dovoljno velikim, reprezentativnim uzorcima testova koji mjere ostvarivanje kognitivnih i afektivnih ciljeva obrazovanja zajedničkih različitim zemljama. Takva su istraživanja započela već šezdesetih godina prošlog stoljeća prema metodologiji koja se razvijala u Međunarodnoj udruzi za mjerenje obrazovnih postignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA) u koju je danas učlanjeno šezdesetak zemalja. Najpoznatija su međunarodna istraživanja kvalitete obrazovanja provedena u posljednjih petnaestak godina, poznata pod skraćenicama TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), SACMEQ (*Southern and Eastern Consortium for Monitoring Educational Quality*) i PISA (*Programme for International Student Assessment*). TIMSS istražuje nacionalna obrazovna postignuća u matematici i prirodoslovlju na kraju srednjeg obrazovanja. SACMEQ se bavi obrazovnim postignućima učenika na kraju šestogodišnjeg primarnog obrazovanja u afričkim zemljama. PISA ispituje kognitivna i afektivna postignuća (stavove) petnaestogodišnjaka, odnosno učenika na kraju osnovnog obrazovanja. To je jedino međunarodno istraživanje obrazovnih postignuća u koje se 2006. i 2009. godine uključila i Hrvatska pa je stoga za ocjenu kvalitete našeg osnovnog školstva i jedino relevantno.

Istraživanjem su obuhvaćeni reprezentativni uzorci petnaestogodišnjih učenika u zemljama članicama *Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) i u gotovo istom broju zemalja partnera. PISA-om se ispituju tri vrste pismenosti: čitalačka, matematička i prirodoslovna, odnosno osposobljenost učenika da primijene stečena teorijska znanja iz tih područja u realnim životnim situacijama. Osim toga, PISA-om su prikupljeni podaci koji omogućuju objašnjenje razlika u postignućima između škola i zemalja, što može poslužiti planerima obrazovne politike u donošenju razumnih odluka o eventualnim promjenama obrazovnog sustava.

Rang-liste zemalja sudionica istraživanja 2006. i 2009. godine u prirodoslovnoj, matematičkoj i čitalačkoj pismenosti prikazane su u izvješću Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centra (Braš Roth

i sur. 2007. i 2010. godine) i dostupni su na internetskoj stranici OECD-a [www.oecd.org](http://www.oecd.org). Općenito, hrvatski su učenici postigli ispodprosječne rezultate u svim područjima procjene. No, dok su se u istraživanju 2006. sasvim približili međunarodnom prosjeku u prirodoslovnoj pismenosti i bili na vrhu skupine ispodprosječnih zemalja, 2009. se u svim pismenostima nalaze na vrhu najslabije trećine rangiranih zemalja. Svaka zemlja koja je suočena s takvom povratnom informacijom, a želi biti međunarodno kompetitivna, mora si postaviti pitanje čemu pripisati takav rezultat. O odgovoru na to pitanje ovisi strateški plan poboljšanja sustava. On se može sastojati u regulaciji onih ulaza i transformacijskih procesa koji predstavljaju slabe točke u sustavu, ali ne zahtijevaju strukturnu intervenciju. To su mjere poput bolje alokacije novčanih resursa, rasterećivanja učenika eliminacijom zastarjelih sadržaja iz programa i udžbenika, dodatnog osposobljavanja nastavnika, poboljšanja sustava napredovanja nastavnika, kompjutorizacije školske evidencije, uvođenja suvremenije nastavne tehnologije i druge mjere koje ne zadiru u strukturu sustava. Ako su uzroci podbačaja u obrazovnim ishodima i strukturne naravi, onda je potrebna strukturna reforma, što, dakako, ne isključuje inovacije koje ne zadiru u strukturu. To je analogno situaciji u nacionalnoj ekonomiji čije međunarodno usporedive performance ne zadovoljavaju (nedovoljan rast BDP-a po stanovniku, prevelik proračunski deficit, javni dug koji prelazi godišnji BDP, velika stopa nezaposlenosti, kao i drugi pokazatelji stanja u gospodarstvu), pa su nužne interventne mjere. O vrsti i dubini problema ovisi kakve mjere trebaju biti. Budući da postoji prirodan otpor promjenama, pogotovo strukturnima, jer su one “bolne”, racionalno je koristiti se znanosti kako bi se što ranije utvrdila narav problema i predložile djelotvorne mjere za njihovo rješavanje, dok nužni “rezovi” još nisu postali previše “bolni”.

## **7. Ovisnost strukture sustava o zahtjevima društva i psihofizičkim karakteristikama učenika**

ISCED-1997. opisuje i preporučuje sustav koji se smatra optimalnim za osposobljavanje ljudi za život u suvremenom društvu. No, on ga ne objašnjava. Objašnjenje je zadatak eksplanatorne znanosti o obrazovnim sustavima,



što nadilazi ideologizirane interpretacije nacionalnih sustava koje se, umjesto na znanstvene spoznaje o organiziranom učenju, pozivaju na tradiciju i uvjerenja o vrijednosti sustava u kojem se većina njegovih zagovornika socijalizirala. Zanimljivo je s tim u vezi spomenuti da se, dok se s jedne strane ističe razvojna uloga obrazovanja, prilikom njegova ustrojavanja više vodi računa o tradiciji nego o novim društvenim zahtjevima i psihofizičkom razvoju učenika. Kako je obrazovanje otvoreni društveni podsustav, promjene u njegovoj okolini morale bi se odraziti na njegovu strukturu, ako se obrazovanjem želi doprinositi razvoju, a ne kočiti ga. A promjene nisu nikada bile veće i brže nego danas. U tom kontekstu obrazovnu tradiciju treba prikladno modernizirati. Strukturne promjene obrazovanja, nužne s obzirom na promjenu društvenog konteksta, neophodno je obrazložiti spoznajama obrazovnih znanosti i komparativnim međunarodnim analizama.

U društvu znanja važne se odluke trebaju temeljiti na raspoloživu znanju. Odluke o obrazovnom sustavu ubrajaju se među najvažnije. Zato je korisno u procesu odlučivanja o mjerama kojima se nastoji poboljšati kvaliteta nacionalnog obrazovnog sustava koristiti podatke o njegovoj postojećoj kvaliteti i njezinim čimbenicima. Ti se podaci dobivaju sumativnom i formativnom evaluacijom nacionalnog sustava obrazovanja. Sumativnom vanjskom evaluacijom utvrđuje se vrijednost nacionalnog sustava u međunarodnoj usporedbi, dok se formativnom evaluacijom identificiraju njegovi čimbenici. Na razini nacionalnog sustava to je nacionalni kurikulum te ostali vanjski uvjeti učenja u kojima se kurikulum treba realizirati. O njima u znatnoj mjeri ovisi uspješnost nacionalnog sustava osnovnog obrazovanja koja se može realno utvrditi tek u međunarodnim usporednim istraživanjima kvalitete obrazovnih ishoda (Kellaghan i Greaney, 2001.).

Trajanje i struktura obveznog obrazovanja predstavljaju okvir unutar kojega se trebaju uspostaviti uvjeti učenja potrebni za ostvarivanje njegovih ciljeva. O trajanju općeobrazovne škole ovisi mogućnost uspješnog realiziranja općeobrazovnih programa kojima se trebaju steći željene kompetencije. Ako je trajanje prekratko, program neće biti moguće uspješno izvesti. No, to nisu jedini uvjeti koje treba osigurati. Za kvalitetnu pouku treba osigurati i ostale resurse i organizacijske procese kojima se osiguravaju potrebni vanjski uvjeti (zgrade i

oprema, udžbenici i priručnici, osposobljeni nastavnici, učenje i poučavanja, vođenje škole, školsko ozračje i drugo). Najvažniji je transformacijski proces u školi proces učenja, odnosno poučavanja, kojim se učenje olakšava. Učenje je psihički proces čija učinkovitost ovisi o tome u kojoj se mjeri vanjski uvjeti poučavanja usklađuju s unutarnjima. Jedan od najvažnijih unutarnjih uvjeta jest kognitivni kapacitet osobe koja uči. O usklađenosti zahtjeva programa i postupaka poučavanja s intelektualnim sposobnostima pojedinca ovisi i njegova motivacija za učenje. Ciljevi učenja, dob upisa, trajanje programa, organizacija poučavanja, kvalifikacije nastavnika elementi su koji trebaju biti prilagođeni psihofizičkim karakteristikama osoba koje uče. Ti elementi određuju strukturu obrazovanog sustava. **Može se zaključiti da je kvalitetniji onaj sustav čiji strukturni elementi više vode računa o osobinama osoba koje uče.**

U obveznom osnovnom obrazovanju unutarnjom se strukturom regulira trajanje primarnog i nižeg sekundarnog obrazovanja te vrijeme kada se provodi horizontalna diferencijacija učenika kojom se oni usmjeravaju u općeobrazovne, odnosno strukovne programe. **Trajanjem primarnog obrazovanja treba osigurati najbolji omjer između prednosti i nedostataka individualizirane nastave.** Individualizirana nastava osigurava bolje ishode od neindividualizirane. Razredna nastava omogućuje veći stupanj individualizacije nego predmetna. U razrednoj nastavi jedan učitelj/učiteljica održava nastavu za obrazovnu skupinu do tridesetak učenika u trajanju od najmanje četiri godine. Učitelj/učiteljica razredne nastave ima mnogo više vremena upoznati kognitivni potencijal i odgojivost svakog učenika i njegove obitelji nego učitelj/učiteljica predmetne nastave. Ali nakon nekog razdoblja nedostaci razredne nastave u odnosu na predmetnu počinju prevladavati nad prednostima. Naime, s dobi učenika rastu kognitivni zahtjevi nastave pa nakon 11/12. godine učenika jedan učitelj koji izvodi tzv. razrednu nastavu ne može više izvoditi cijeli program nižeg sekundarnog obrazovanja što je drugi dio osnovne škole (razina 2 prema ISCED-u). Na toj razini učitelji se moraju specijalizirati za izvođenje jednog ili dva predmeta. Zato, da bi ostvarili nastavnu normu od oko 20 sati nastave tjedno, moraju izvoditi nastavu u više razreda i čak u više škola. U korelaciji s tim opada mogućnost individualizacije nastave, što se sastoji u što većem usklađivanju unutarnjih i vanjskih uvjeta učenja. Takvo usklađivanje

nije jednako važno u svim životnim razdobljima. Ono je tim važnije što je dob učenika niža. **S obzirom na faze psihofizičkog razvoja individualizirana nastava kakva je moguća u primarnom obrazovanju trebala bi trajati do kraja srednjeg djetinjstva, tj. do 11. ili 12. godine života.**

Drugo je ključno pitanje strukture obveznog obrazovanja, kada i kako provoditi horizontalnu diferencijaciju, jer o tome ovisi trajanje osnovnog obrazovanja. Strukturne promjene u osnovnom obrazovanju proizlaze iz redefiniranja ciljeva osnovnog obrazovanja koji proizlaze iz novih ključnih kompetencija i promjena nacionalnog kurikuluma, a korespondiraju s redefiniranim ciljevima. Organizacijske promjene sustava trebaju pak omogućiti optimaliziranje transformacijskih procesa od kojih su najvažniji procesi učenja i poučavanja. **Budući da nastava koja je “usmjerena na učenika” ima svoja ograničenja, struktura sustava treba ostvariti optimalan balans između trajanja “nastave usmjerene na učenika” i “nastave usmjerene na predmet”.** Pri optimaliziranju odnosa između ta dva tipa nastave potrebno je uzeti u obzir spoznaje o prednostima i nedostacima rane, odnosno odgođene horizontalne diferencijacije o kojoj postoje određene kontroverze.

Svojedobno se mislilo, i još se u nekim srednjoeuropskim zemljama smatra, da ne može biti ništa lošega u ranoj eksplicitnoj horizontalnoj diferencijaciji ako se ona provodi na temelju školskog uspjeha u primarnom obrazovanju (pa i u slučaju da ono traje samo četiri godine). Štoviše, očekivalo se da će rana diferencijacija omogućiti učinkovitiji obrazovni i odgojni rad u rano formiranim homogenijim razredima u kojima su učenici selekcionirani prema znanju, sposobnostima i motivaciji za učenje. No, pokazalo se da takva praksa ima nedostataka koji se nisu očekivali.

## 8. Nedostaci rane horizontalne diferencijacije

Nedostataka rane diferencijacije ima nekoliko. Ponajprije, u dobi od deset godina intelektualne sposobnosti još nisu stabilizirane, a još su manje stabilne obrazovne preferencije i motivacija za učenje. Zato se **uz tako rano usmjerenje učenika veže znatna pogreška u prognozi budućeg uspjeha** (IQ se stabilizira tek oko šesnaeste godine). Zagovornici rane diferencijacije smatraju,

međutim, da to nije ozbiljan nedostatak s obzirom na to da je moguće nadoknadno promijeniti obrazovni put i prijeći iz jednoga u drugi. I to se, uistinu, događa, ali uglavnom u jednome smjeru; od više zahtjevnog općeobrazovnog programa prema manje zahtjevnim strukovnim programima. Ali ne i obratno. Zašto? Zato što je prijelaz iz strukovnih u općeobrazovni više akademski usmjeren program teži. On je teži zbog nekoliko razloga od kojih su najvažnije razlike u kognitivnim zahtjevima općeobrazovnog i strukovnih programa, razlike u kvaliteti nastave općeobrazovnih predmeta u općeobrazovnim i strukovnim školama te efekt *etiketiranja*.<sup>11</sup>

**Prijelaz iz nekog strukovnog programa u općeobrazovni gimnazijski program teži** je jer općeobrazovni program zahtijeva višu razinu formalno-operacijskog mišljenja koje omogućuje uspješnije operiranje apstraktnim konceptima. Osim toga, tijekom strukovnog obrazovanja razlike u znanju učenika iz općeobrazovnih predmeta, u odnosu na znanje potrebno za svladavanje gimnazijskog programa, dodatno se povećavaju. A što su te razlike veće, teže ih je nadoknaditi.

**Obrazovna postignuća učenika u općeobrazovnom dijelu programa u strukovnim su školama u prosjeku slabija u odnosu na postignuća u gimnazijama** (obrazovna postignuća utvrđena testovima koji mjere čitalačku, matematičku i prirodoslovnu pismenost). To je zbog nekoliko razloga. Ponajprije zato jer se u strukovne škole upisuju učenici koji, u prosjeku, postižu slabiji uspjeh u osnovnoj školi. On je uvjetovan slabijim sposobnostima i slabijom motivacijom za učenje (što su povezane varijable) i manje kvalitetnom obiteljskom potporom. To su ujedno i glavni razlozi ranog napuštanja srednjeg obrazovanja (Matković, 2010.).

Drugi razlog slabijih postignuća u općeobrazovnim predmetima u strukovnim školama jest djelovanje implicitne hijerarhije vrijednosti škole, prema kojoj je u strukovnim školama najvažnija “struka”. A pod strukom se misli na

---

11 Etiketiranje je koncept nastao unutar interakcionističke sociološke teorije (*labeling theory*). Ako neki autoritet (osoba ili institucija) nekoga proglasi (etiketira) nesposobnim ili kriminalcem, onda će takva osoba ugraditi tu etiketu u svoje samopoimanje (u svoj *self-concept*) i ponašati se onako kako mu etiketa sugerira. Visoka, odnosno niska očekivanja roditelja i nastavnika u pogledu školskih postignuća učenika snažno djeluju na njihovu motivaciju za učenje. Visoka očekivanja, uz pretpostavku da za njihovo ostvarivanje postoji kognitivni potencijal učenika, povećavaju školski uspjeh, dok ga niska smanjuju (Ballantine, 1989.).

strukovne predmete koji osposobljavaju za određeno zanimanje. Zato su očekivanja nastavnika općeobrazovnih predmeta, a i roditelja, u pogledu uspjeha učenika u općeobrazovnim predmetima manja od očekivanog uspjeha u strukovnim predmetima. Što su pak očekivanja da se neko postignuće ostvari manja, niža je i razina motivacije da se ona prevladaju. Zato učenici strukovnih škola u općeobrazovnim predmetima postižu slabije rezultate od onih koje bi mogli uz veća vlastita, odnosno učiteljska i roditeljska očekivanja, pa se tako negativna “proročanstva” ostvaruju.

Aspiracije učenika proizvod su ne samo etiketiranja nego i *efekta prvih dojmova*. On se sastoji u djelovanju prvih informacija na kasnije stavove. Prve informacije imaju veće djelovanje od kasnijih. Zato podatak da se u strukovne škole upisuju završeni osnovci koji su u prosjeku lošiji učenici, djeluje na mišljenje i roditelja i nastavnika da od njih u svladavanju općeobrazovnih predmeta u strukovnim školama ne treba mnogo očekivati. Mišljenje da su učenici koji su na temelju lošijeg školskog uspjeha usmjereni prema manje zahtjevnim programima manje sposobni, bez obzira na to je li to točno ili nije, smanjuje aspiracije učenika pa su zbog toga njihova postignuća slabija nego što bi inače mogla biti. Tome doprinosi percepcija učiteljske potpore. Učenici koji su uključeni u manje zahtjevne obrazovne smjerove imaju dojam da uživaju manju potporu učitelja (OECD, 2001.).

**Glavni nedostatak rane horizontalne diferencijacije jest visoka korelacija između tipa izabranog programa u nižem stupnju sekundarnog obrazovanja i obiteljskog statusa.** Tip škole koju učenik pohađa nakon završenog primarnog obrazovanja u Njemačkoj i Austriji u visokoj je vezi s društvenim položajem njegovih roditelja. U nekim je njemačkim zemljama vjerojatnost da će učenici iz skupine roditelja s najvišim socioekonomskim statusom pohađati gimnaziju četiri do šest puta veća od vjerojatnosti da će ih pohađati učenici čiji roditelji imaju najniži profesionalni status (Stanat i sur. 2002.). Izlazi da o strukturi obveznog obrazovanja, tj. trajanju primarnog obrazovanja i osnovnog obrazovanja jednakog za sve, ovisе izgledi za obrazovno napredovanje učenika iz donjeg socijalnog sloja i njegovi izgledi za socijalno napredovanje u odraslosti. Opširnije je ta pojava objašnjena u odjeljku III.6.1. *Djelovanje socijalnog kapitala obitelji i škole na obrazovna postignuća.*

S tim u vezi postavlja se pitanje zašto bi utjecaj obiteljskog statusa na izbor programa i daljnju, na obrazovanju utemeljenu karijeru bio društveno nepoželjan? Nisu li roditelji ne samo važan nego i poželjan čimbenik školskog uspjeha učenika. Oni su poželjan partner učiteljima u zajedničkom zadatku razvoja učenika. Iz toga se može zaključiti da je obrazovna i odgojna potpora roditelja ne samo dobrodošla nego i nužna pa se pitanje postavljeno na početku odlomka može činiti neumjesnim. No, ono je ipak umjesno.

Kako je roditeljska potpora u ranijoj dobi učenika važnija nego u kasnijoj, razlike u obiteljskim resursima statusno različito pozicioniranih roditelja, više utječu na postignuća učenika u sustavima u kojima se provodi rana horizontalna diferencijacija. U sustavima s kasnijom horizontalnom diferencijacijom, što se provodi u pravilu nakon devetogodišnje obvezne općeobrazovne škole, utjecaj je obiteljske sredine manji, jer je učenik u dobi od 15/16 godina znatno samostalniji nego u dobi od 10/11 godina. **Ranija diferencijacija je za društveni razvoj štetna zato jer povećava razlike u šansama za daljnje obrazovno i socijalno napredovanje učenika.** U uvjetima rane diferencijacije, učenici koji imaju dobar razvojni potencijal, ali su im roditelji statusno niži, u konkurenciji s učenicima čiji su roditelji statusno bolje pozicionirani, imaju manje prilika za razvoj svojih potencijale, što bi ih učinilo i obrazovno konkurentnima. (Pre)rano usmjereni u manje zahtjevniji program prije su izgubili individualiziranu potporu osnovne škole. A time nisu izgubili samo oni nego i društvo koje zbog toga ne može optimalno iskoristiti dio svojih ljudskih resursa. **Ako zajedničko opće obrazovanje traje duže, škola može duže pomagati socijalno manje privilegiranim učenicima** i tako doprinijeti poboljšanju uvjeta za njihovo obrazovno i na obrazovanju utemeljeno socijalno napredovanje. Ono će se u tom slučaju više temeljiti na potencijalima učenika, a manje na ekonomskom i socijalnom potencijalu njihovih roditelja.

Razvojne društvene posljedice rane horizontalne diferencijacije i prekratkog osnovnog obrazovanja nisu jednako važne za zemlje nejednako brojnog stanovništva. **Što je neka politička nacija malobrojnija, to su posljedice rane diferencijacije teže.** U državama čijeg je stanovništva više desetaka milijuna, i među djecom roditelja koji pripadaju gornjem socijalnom sloju bit će još uvijek znatan broj sposobnih pojedinaca koji će kapitalizirati svoj obiteljski

*background* ne samo na osobnu nego i na društvenu korist. Oni će zaposjesti atraktivne položaje u političkoj, gospodarskoj i kulturnoj infrastrukturi, pa će se gubici nadarene djece iz donjeg socijalnog sloja lakše podnijeti. To, dakako, ne umanjuje individualnu štetu koju će trpjeti nerealizirane osobe iz tog sloja. Doduše, dio najnadarenijih, a pogotovo najkreativnijih pojedinaca iz donjeg socijalnog sloja, tražeći mjesto na kojem će se njihovi geni moći izraziti, neće propasti, nego će se uspjeti razviti i biti društveno korisni.

Drukčije su razvojne posljedice u zemljama s malobrojnim stanovništvom. Kako su ljudski potencijali raspoređeni prema *Gaussovoj* krivulji, uz isti relativni udio iznadprosječno sposobnih, odnosno nadarenih pojedinaca, njihov je apsolutni broj u manjim zemljama manji za toliko za koliko je malobrojnije njihovo stanovništvo. U takvim okolnostima ljudske gubitke zbog prerane diferencijacije i prekratkog osnovnog obrazovanja nije moguće nadoknaditi. Hrvatska je s obzirom na broj stanovnika, ali i ostale resurse, “mala” zemlja, pa je pitanje optimalizacije njezina obrazovnog sustava jedno od najvažnijih strateških razvojnih pitanja. Važnost tog problema može se činiti manjom u uvjetima kada se postojeći ljudski potencijali neracionalno koriste u gospodarstvu i drugim društvenim podsustavima. U tim je okolnostima, naime, usko gospodarski gledano, prividno manje važno kakva je kvaliteta izlaza iz obrazovnog sustava. Ako je znatan dio visokoobrazovanih ljudi duže nezaposlen, ili se ne mogu zaposliti u struci, ako najkvalitetniji mladi ljudi odlaze tražiti svoju “mjesto” u inozemstvo, gospodarska će korist od boljeg obrazovnog sustava biti manja, odnosno nju će uživati zemlje primateljice obrazovanih ljudi, a ne zemlje davateljice koje su u njih ulagale.

## **9. Kako do optimalnog modela osnovnog i obveznog obrazovanja u Hrvatskoj?**

Opće osnovno obrazovanje temelj je sustava cjeloživotnog učenja. Zato je pitanje njegove strukture i sadržaja ključno sistemsko pitanje. U odjeljku IV.1.4. *Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja* prikazana je struktura osnovnog obrazovanja. Ono se sastoji od dva stupnja: početnog stupnja ili primarnog obrazovanja te drugog stupnja ili nižeg sekundarnog obrazovanja (niže srednje škole). Osnovno obrazovanje je obvezno i njegovo je optimalno



trajanje devet godina. U “društvu znanja” u osam godina osnovnog obrazovanja nije moguće steći potrebne kompetencije. To znači da je osmogodišnja osnovna škola suboptimalno strukturno rješenje. Stoga u zemljama s osmogodišnjom osnovnom školom postoji suglasnost struke da korpus općih znanja što bi ga trebalo obuhvatiti obveznim obrazovanjem treba povećati. S tim u vezi postavlja se pitanje optimalnog modela obveznog obrazovanja u Hrvatskoj za što konkuriraju dva moguća rješenja.

Prema prvome (u daljnjem tekstu *model 1*) obveznu osmogodišnju osnovnu školu treba produljiti za jednu godinu i time omogućiti cijeloj populaciji svladavanje povećanog opsega općeg obrazovanja. Nakon toga bi slijedila horizontalna diferencijacija programa i učenika.

Drugi model (u daljnjem tekstu *model 2*) sastoji se u zadržavanju osmogodišnje osnovne škole, ali uz produžavanje obveznog obrazovanja na takav način da se srednje obrazovanje (obrazovanje do prve kvalifikacije) proglasi obveznim. Pri tome bi se u prve dvije godine srednjeg strukovnog obrazovanja povećao udio općeobrazovnih predmeta u mjeri koja s obzirom na količinu općeobrazovnih sadržaja odgovara jednoj godini općeg obrazovanja. Ujedno bi se u tom (dvogodišnjem) razdoblju mogla steći strukovna znanja za neka jednostavna, najčešće deficitarna zanimanja.

Gledano formalno, na taj bi se način istodobno postiglo nekoliko ciljeva. Produžilo bi se obvezno obrazovanje, i to najmanje za dvije godine, čime bi se mladi ljudi koji inače ne bi nastavili školovanje, duže zadržali u obrazovnom sustavu. Ujedno bi stekli prvu kvalifikaciju koja bi im omogućila uspješnije uključivanje u tržište rada. Roditelji, čija djeca ne žele nastaviti školovanje, sada bi “odahnuli”. Zvuči primamljivo. No, ima li taj model nekih očitih, a možda i skrivenih mana? Odnosno ima li prvi model – produljenje obvezne osnovne škole s osam na devet godina - nekih prednosti. Da bi se odgovorilo na ta pitanja, potrebno je provesti usporedbu njihovih značajki.

**Prema prvom se modelu horizontalna diferencijacija učenika provodi jednu godinu kasnije,** koja razvojno mnogo znači.

**Prema prvom se modelu nacionalni obrazovni sustav usklađuje s dominantnim europskim modelom** obveznog općeg obrazovanja, što je prednost s obzirom na tendenciju poboljšanja mobilnosti ljudi unutar europskog obrazovnog prostora.



**U modelu 1 svi učenici dobivaju jednu godinu više jednako kvalitetne pouke iz općeobrazovnih predmeta.**

U modelu 2 zastupljenost se općeobrazovnih predmeta u prve dvije godine strukovnog obrazovanja povećava pri čemu, međutim, nije izvjesno da će kvaliteta nastave općeobrazovnih predmeta biti jednaka onoj u općeobrazovnoj školi. Zašto to nije sigurno? Poznato je da svaka škola ima svoju implicitnu hijerarhiju vrijednosti koja proizlazi iz njezinih glavnih ciljeva. Općeobrazovna škola priprema ponajprije za nastavak obrazovanja pa je njezina misija razvijati široko opće obrazovanje. Strukovne škole imaju misiju pripremati mlade ljude za uključivanje u rad u različitim zanimanjima. Zbog toga je, najjednostavnije rečeno, u strukovnim školama “struka”, na implicitnoj razini, važnija od općeobrazovnih predmeta. **Stoga se može pretpostaviti da će kvaliteta nastave općeobrazovnih predmeta u prve dvije godine srednjeg obrazovanja u strukovnim školama biti manja nego u devetom razredu osnovne škole.**

**Na kvalitetu nastave općeobrazovnih predmeta u srednjim strukovnim školama djeluje i efekt etiketiranja.** Zbog toga što se nakon osnovne škole u gimnazije upisuju, u prosjeku bolji učenici, postoji percepcija o slabijem obrazovnom potencijalu učenika koji se upisuju u strukovne škole. To pak smanjuje nastavnička i roditeljska očekivanja u pogledu postignuća u općeobrazovnim predmetima. To je uočljivo u tolikoj mjeri da pogoršava percepciju učenika o potpori što je dobivaju od nastavnika (OECD, 2001.a). Time se dodatno smanjuje njihova motivacija za učenje općeobrazovnih predmeta te se tako smanjena očekivanja i ostvaruju.

**Glavna potencijalna prednost modela 2, kojim srednje obrazovanje postaje obveznim, jest povećanje očekivanog trajanja školovanja,** odnosno smanjenje ranog napuštanja srednjeg obrazovanja. Koliko su takve pretpostavke utemeljene? Statistički podaci o tome u zemljama Europske unije i zemljama kandidatkinjama pokazuju da **broj godina obveznog školovanja nije relevantan prediktor stope odustajanja od školovanja i očekivanog trajanja školovanja** (Milas i Ferić, 2009.). Čini se da se silom zakona one adolescentne koji su skloni odustajanju ne može prisiliti da se zadrže u obrazovanju. Utješno je, međutim, to da se dio onih koji rano prekinu školovanje kasnije u njega uključuju u sustav obrazovanja odraslih i tako završavaju srednju školu. Naknadno, na temelju vlastitog i tuđeg iskustva, shvaćaju da bez završene srednje

škole neće biti samo najslabije plaćena kategorija radnika nego da su najviše izloženi riziku od nezaposlenosti, odnosno siromaštva i socijalnog isključivanja. Neki istraživači, međutim, procjenjuju da pozitivan efekt produljenja obveznog školovanja na očekivano trajanje školovanja ipak postoji te da se stopa odustajanja od školovanja time smanjuje za 1 do 2% (Oreopoulos, 2005.).

Zagovornici proglašavanja srednje škole obveznom smatraju da se efekti mogu dokazati podacima o smanjenju postotka učenika koji odustaju od srednjeg obrazovanja nakon što je produljeno obvezno obrazovanje. Uistinu je utvrđeno da se nakon toga odustajanje smanjuje, ali isto tako da je trend smanjenja ranog odustajanja započeo mnogo prije nego što je obvezno obrazovanje produljeno. Pri tome se taj trend, nakon reforme sustava, nije ubrzao. Prema tome, **smanjenje osipanja učenika tijekom srednjeg obrazovanja ne može se povezati s reformskom intervencijom.** Izgleda da čimbenike ranog napuštanja škole treba potražiti izvan obrazovanja. To proizlazi iz teorije o obrazovnim sustavima koja motri obrazovanje kao otvoreni društveni podstav (*open system approach*).

Kako je obrazovanje otvoreni društveni podsustav, ono je u sprezi s podsustavima njegove okoline. Za objašnjenje fenomena ranog odustajanja od srednjeg obrazovanja osobito je važna povezanost obrazovanja i gospodarstva. Ona je utvrđena u svim obrazovno-ekonomskim istraživanjima. Ekonomski razvijenije zemlje više ulažu u obrazovanje jer od njega više i dobivaju. Ekonomska razvijenost zemlje dobar je prediktor trajanja školovanja stanovništva, što potvrđuju podaci o pozitivnoj povezanosti ekonomske razvijenosti sa stopom (ne)zaposlenosti i postotkom izdvajanja za obrazovanje iz bruto društvenog proizvoda. Što je stopa zaposlenosti aktivnog stanovništva veća i što je izdvajanje iz BDP-a za obrazovanje veće, to je stopa preranog odustajanja od školovanja manja.<sup>12</sup>

12 Odnos između obrazovanja i ekonomskog blagostanje pojedinca i društva istraživan je uz pomoć nekoliko pristupa: 1) korelacijskog (*the relationship analysis approach*), 2) pristupa "trošak-korist odnosa" (*cost-benefit approach*), 3) pristupa reziduala (*the residual approach*), 4) pristupa segmentacije tržišta rada (*labor market segmentation approach*). U nas su ti pristupi prikazani u Pastuović, 1999.b. Na osnovi ekonomsko-obrazovnih istraživanja može se zaključiti da je odnos obrazovanja i blagostanja uzajamno recipročan: viša gospodarska razvijenost povećava obrazovne investicije, a veća izdvajanja dovode do većeg povrata od obrazovnih ulaganja.

U prilog interpretaciji prema kojoj je za završavanje srednje škole važnija razvijenost društva od samog trajanja obvezne škole idu i podaci o postotku odraslih bez završene osnovne škole koja je odavno obvezna. U Hrvatskoj usprkos tomu još uvijek više od pola milijuna odraslih stanovnika nije završilo obveznu osmogodišnju školu. No, istodobno, obuhvat je današnjih generacija djece dorasle za osnovnu školu potpun, pri čemu je odustajanje minimalno. Do toga nije došlo zbog promjena u zakonima nego zbog promjene percepcije stanovništva o važnosti obrazovanja za “uspjeh u životu” i primjene koncepcije obvezne škole kao škole koja je “uspješna za sve”.

Za osmišljavanje mjera koje bi povećale očekivano trajanje školovanja relevantni su podaci o uzrocima ranog napuštanja srednjeg obrazovanja. O tome je provedeno više istraživanja koja su pokazala da postoje različiti međusobno isprepleteni čimbenici (Rumberger, 1987.; Janosz i suradnici 2000.; Ferić, Milas i Rihtar, 2010.; Matković, T. 2010.). Glavni razlozi napuštanja srednjeg obrazovanja jesu loš školski uspjeh (uglavnom zbog manjka sposobnosti), nemotiviranost učenika i nizak socioekonomski status obitelji. Ti su uzroci međusobno povezani. Nedostatna motivacija rezultat je i nedostatnih sposobnosti i loše obiteljske situacije, ali i genuine nezainteresiranosti zbog nekognitivnih osobina ličnosti koje generiraju devijantno ponašanje. Ključni je čimbenik motivacija za obrazovanje jer odluka o prekidu obrazovanja uvijek je nečim motivirana. Iz procesne teorije motivacije proizlazi da je takva odluka ponajprije uvjetovana samoprocjenom vlastite (ne)sposobnosti da se škola uspješno završi uz određenu razinu spremnosti na ulaganje kognitivnog napora. Za jačanje obrazovne motivacije važno je da školsko iskustvo bude pozitivno, a ono ovisi ne samo o sposobnostima učenika i obiteljskoj potpore nego i o kvaliteti školske potpore. Ona može do neke mjere kompenzirati slabije sposobnosti i lošu obiteljsku situaciju. Kvaliteta školske potpore ovisi o usklađenosti vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja, odnosno o stupnju individualiziranosti nastave. Usmjerenost nastave na učenika potiče optimaliziranje resursa i obrazovnih procesa. Na taj se način uz ista sredstva mogu postići kvalitetniji ishodi. Financijske barijere u obliku neimaštine obitelji treba regulirati tzv. mekim mjerama obrazovne politike, tj. sustavom financijskih potpora.

Da zaključimo. Produljenje prekratkog osmogodišnjeg obveznog obrazovanja je nužno. Može se reći da je o tome postignut konsenzus. Otvoreno je ostalo pitanje kojim se modelom produljenja postiže veća kvaliteta obrazovanja. Može se smatrati dokazanim da produljenje osnovnog obrazovanja poboljšava obrazovne i odgojne ishode, pri čemu nema dokaza da proglašavanje srednjeg obrazovanja obveznim povećava očekivano trajanje školovanja tj. da smanjuje rano prekidanje srednjeg obrazovanja. Postoje, doduše neke indicije o tome da ono ipak doprinosi dužem ostajanju u (srednjem) obrazovanju (Oreopoulos, 2005.).

S obzirom na navedene okolnosti može se zaključiti da je **optimalni model obveznog obrazovanja devetogodišnje osnovno obrazovanje i obvezna srednja škola. Proglašavanje srednje škole obveznom, uz zadržavanje osmogodišnje osnovne škole, je suboptimalno.** Do smanjenja ranog odustajanja u srednjoj školi dolazi uglavnom spontano i postupno. Obrazovna politika može tomu pridonijeti politikom “mekih mjera” kojima se s jedne strane smanjuju materijalne prepreke koje djeluju destimulativno na roditelje iz donjeg sloja, a s druge poboljšavaju uvjeti učenja u školi. Tako se poboljšava djelotvornost srednjoškolske nastave i na duži rok smanjuje udio stanovništva bez završene srednje škole. No, treba računati i s time da nikada neće svi mladi završiti srednju školu i da će u sustavu trebati osigurati mogućnost ponovnog vraćanja obrazovanju za one koji će to naknadno htjeti.

Pri unapređivanju vanjskih uvjeta učenja treba uzeti u obzir i stanje mreže osnovnih i srednjih škola u nekoj zemlji i njihov kapacitet da prime povećan broj učenika. Dok svaka teritorijalna jedinica ima svoju osnovnu školu ili barem njezin područni odjel, pokrivenost je zemlje specijaliziranim strukovnim srednjim školama manja, pa je time manja i njihova dostupnost. Da bi se ona poboljšala, potrebno je osigurati prijevoz učenika do izabrane srednje škole, odnosno povećati kapacitet đачkih domova. Dakako, i produžavanje osnovnog obrazovanja rezultira povećanim brojem osnovnoškolaca za koje treba osigurati dovoljno prostornih kapaciteta i dovoljan broj nastavnika općeobrazovnih predmeta. Pri procjenjivanju kapaciteta mreže treba uzeti u obzir demografsku situaciju u zemlji koja se odnosi na mlade, kao i demografske trendove. Iz svega rečenoga proizlazi da prilikom odlučivanja o prikladnom modelu

obveznog obrazovanja, o resursima i uvjetima učenja treba voditi računa o svim čimbenicima kvalitete obrazovnih i odgojnih ishoda pa je s tim ciljem nužno primijeniti sustavski pristup. Promjene koje su njime indicirane traže strateško planiranje i reformu sustava.

## Literatura

- Anderson, L., Krathwohl, D. A.** (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ballantine, J. H.** (1989). *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bezinović, P.** (2010). (ur.) (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bežen, A.** (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet: Profil.
- Bloom, B. S.** (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bobbitt, J. F.** (1924). *How to Make Curriculum*. Cambridge, Mass.: Riverside Press.
- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M.** (2007). *PISA 2006. Prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje – PISA centar.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M., Gregurović, M.** (2010). *PISA 2009 Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje – PISA centar.
- Carnoy, M.** (ed. 1995). *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Pergamon.
- Charters, W. W.** (1923). *Curriculum Construction*. New York: MacMillann.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V.** (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Coleman, J. S.** (1966). *Equality of Educational Opportunity* Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics.

- Coleman, J. S.** (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 1, 95-120.
- Domović, V.** (2009). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: V. Vizek (ur.) *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. 9-17.
- Dronkers, J., Velden, R., Dunne, A.** (2012). Why are Migrant Students Better Off in Certain Types of Educational Systems or Schools than in Others? *European Educational Research Journal*, 11, 1.
- Državni zavod za statistiku** (2000). Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja. Zagreb.
- Ferić, I., Milas, G., Rihtar, S.** (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja*, 19, 4-5, 621-642.
- Gagné, R. M.** (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., Wager, W. W.** (1988.). *Principles of Instructional Design*. Forth Worth, Chicago, San Francisco, Philadelphia, Montreal, Toronto, London, Sydney, Tokyo: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gagné, R. M.** (1989). *Studies of Learning: 50 Years of Research*. Tallahassee, Florida: Learning Systems Institute.
- Gamoran, A.** (1992). Social Factors in Education. U: M. Alkin (ur.) *Encyclopedia of Educational Research* (šesto izd.), 1222-1229. New York: Macmillan.
- Glasser, W.** (2004). Kvalitetna škola – škola bez prisile. Zagreb: Educa (naslov izvornika: W. Glasser, *The Quality School: Managing Students Without Coercion*, Revised Edititon. New York: HarperPerennial, A Division of HarperCollins Publishers, 1998.).
- Gress, J., Purpel, D. E.** (1988). *Curriculum: An Introduction to the Field*. California, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Griffin, R. W.** (1987). *Management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grgin, T.** (1986). Školska dokimologija: procjenjivanje i mjerenje znanja. Zagreb: Školska knjiga.

- Gudjons, H.** (1994). Pedagogija: temeljna znanja. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: Gudjons, H. 1993. Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt).
- Hanushek, E. A., Woessmann, L.** (2010). The High Cost of Low Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. Paris: OECD.
- Hauser, R. M. i Sewell, W. H.** (1986). Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status, and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo studies, *Journal of Labor Economics*. 4, 83-115.
- Herrick, V. I., Tyler, R. W.** (ur.). (1950). Toward Improved Curriculum Theory. *Supplemental Educational Monograph*. No. 71. Chicago: University of Chicago Press.
- Herrick, V. E., Tyler, R. W.** (eds.) (1950). Toward Improved Curriculum Theory. Supplemental Educational Monograph. No. 71. Chicago: University of Chicago Press.
- Husén, T., Postlethwaite, T. N.** (1994). International Encyclopedia of Education. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. i Tremblay, R. E.** (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 1, 171-190.
- Jencks, C.** (1972). Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Harmondsworth: Penguin Books.
- Jokić, B., Ristić Dedić, Z.** (2007). U sjeni: privatne instrukcije u obrazovanju Hrvatske. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Kellaghan, T., Greaney, V.** (2001). Using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning.
- Knoll, J. H.** (1989). Curriculum. U: C. J. Titmus (ur.) Lifelong Education for Adults: An International Handbook. Oxford: Pergamon Press.
- Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja - ISCED 1997.** (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku. (naslov izvornika: International Standard Classification of Education – ISCED 97. Paris: UNESCO)



- Jencks, C. i sur.** (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books. Prema: Ballantine, J. H. (1989). *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- Jencks, C. i sur.** (1979). *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. New York: Basic Books.
- Kellaghan, T., Greaney, V.** (2001). *Using assessment to improve the quality of education*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Knoll, J. H.** (1989). *Curriculum*. U: Titmus, C. J. (ed.) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Knowles, M. S.** (1970. 1980). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B.** (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Matijević, M., Radovanović, D.** (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Marsh, C. J.** (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: C. J. Marsh, 1992. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press).
- Matković, T.** (2010). *Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću*. *Društvena istraživanja*, 19, 4-5, 643-667.
- Milas, G., Ferić, I.** (2009). *Utječe li produljenje obveznog školovanja na smanjenje stope ranog prekidanja školovanja?* *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 649-671.
- Möller, C.** (1992). *Didaktika kao teorija kurikuluma*. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel, (ur.) *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (Hg.) *Didaktische Theorien*. Hamburg: Helbig Verlag, 1986.)
- Mueller, R. J.** (1993). *De Kalb, Illinois: College of Education, Northern Illinois University*.
- OECD** (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*. (daljnje informacije dostupne su na [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org))
- OECD** (2002). *Education Policy Analysis*. Paris.



- OECD** (2005). *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD**. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
- Oreopoulos, P.** (2005). Stay in school: new lesson on the benefits of raising the legal school-leaving age. C. D. Howe Institute Commentary. Ottawa: Renouf Publishing.
- Palekčić, M.** (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum*. Zagreb. Školska knjiga. Str. 39-115.
- Pastuović, N.** (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N.** (1999.a.) Teorija kurikuluma. U N. Pastuović, *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen. 514-574.
- Pastuović, N.** (1999.b.) Ekonomika cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. U N. Pastuović, *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen. 372-417.
- Pastuović, N.** (2006). Usporedba strukture i uspješnosti srednjoeuropskog i skandinavskog obrazovanja. *Sociologija sela*, 44, 172/173 (2/3), 155-179.
- Pastuović, N.** (2009). Kvaliteta hrvatskog obrazovanja. *Napredak*, 150, 3/4, 320-340.
- Pastuović, N.** (2011). Didaktika i kurikulum. U Drandić, B. (ur.) *Pravno pedagoški priručnik*. Zagreb: Znamen. 1093-1094.
- Pigozzi, M. J.** (2006). What is the "quality of education"? A UNESCO perspective. U: Ross, K. N., Genevois, I. J. (ur.) *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. Str. 39-50.
- Postlethwaite, T. N.** (2004). *Monitoring educational achievement*. Paris: UNESCO.
- Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December for lifelong learning**, 2006/962/EC.
- Ross, K. N., Genevois, I. J.** (eds.) (2006). *Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their results*. Paris: International Institute for Educational Planning.

- Rumberger, R. W.** (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Scheerens, J., Bosker, R. J.** (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schumpeter, J. A.** (1966). *A History of Economic Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Stanat, Altert, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Tillmann i Weiss** (2002). *PISA 2000: Overview of the Study (Design, Method and Results)*. Berlin: Institute for Human Development.
- Taba, H.** (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich and World.
- Tyler, R. W.** (1975). Specific Approaches to the Curriculum Development. U J. Schaffarzick i D. H. Hampson (ur.) *Strategies for Curriculum Development*. Berkeley, California. 17-33.
- UNESCO** (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED – 1997)*. Paris.
- Windham, D. M.** (1990). *Improving the Efficiency of the Educational Systems: Indicators of educational effectiveness and efficiency*. Tallahassee, FL. USAID, Office of Education.
- Willms, J. D.** (1986). Social Class Segregation and Its Relationship to Pupil's Examination Results in Scotland, *American Sociological Review*, 51, 224-241.
- Windham, D. M.** (1990). *Indicators of Educational Effectiveness and Efficiency*. New York at Albany: United States Agency for International Development Bureau and Technology. Office for Education.
- Zarevski, P.** (1994). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: "Naklada Slap".

## VI. REFORMA OBRAZOVANJA

Ova se knjiga bavi problemima u kojima se obrazovanje pojavljuje i kao nezavisna i kao zavisna varijabla. U prvom slučaju istražuje se kako obrazovanje djeluje na razvoj osobe i društva, dok se u drugom bavi pitanjem kako društvo djeluje na obrazovanje. U stvarnosti su ti procesi povezani i odvijaju se istodobno. No, za potrebe znanstvene analize moguće ih je razmatrati zasebno pri čemu se mora voditi računa o tome da su obrazovanje i društvo u međudjelovanju što je raspravljeno u odjeljku I.8. *Odnos obrazovanja i okoline*. Međuovisnost društva i obrazovanja do svojeg punog izražaja dolazi u području reformiranja obrazovnog sustava, odnosno u području obrazovne politike pri čemu je naglasak u tom odnosu na djelovanju društva na obrazovanje. Kako bi analiza navedenog međudjelovanja bila plodna, potrebno je najprije definirati osnovne koncepte s kojima se susrećemo u reformskoj problematici. To su pojmovi: *promjena*, *reforma* i *inovacija* u obrazovanju, a potrebno ih je dovesti u odnos s konceptom *obrazovne politike*, jer se obrazovna politika zrcali u vođenju obrazovanja.

### 1. Temeljni pojmovi

**Promjena u obrazovanju** (*educational change*) je najširi pojam. Promjena je transformacija nekog entiteta iz jednog u drugo stanje. Promjena ne mora značiti poboljšanje. Moguće su retrogradne promjene iz boljeg u lošije. Moguće su promjene koje se sastoje u povratku na neko ranije postignuto stanje koje je bolje u odnosu na promjene koje su uslijedile kasnije.<sup>1</sup> Promjene mogu biti spontane i planirane. Spontane neorganizirane promjene su one koje su rezultat neočekivanih promjena u okolini obrazovanja ili su rezultat nestašice nekog važnog resursa u sustavu. Promjene mogu biti parcijalne ili

---

1 Pisac je početkom devedesetih godina vodio povjerenstvo Ministarstva prosvjete i kulture RH koje je izradilo *Prijedlog osnovnih pravaca promjena u sustavu odgoja i obrazovanja* koje su se uglavnom sastojale u povratku na strukturu osnovnog i srednjeg obrazovanja koja je postojala prije sredine sedamdesetih, jer je procijenjena boljom od promjena koje su u Hrvatskoj uvedene u drugoj polovici sedamdesetih godina (Pastuović, 1990.). Tek je 2001. godine predložen projekt modernizacije hrvatskog obrazovnog sustava usklađen s naprednim sustavima europskih zemalja (Pastuović, 2001.).

obuhvatne. Parcijalne promjene zahvaćaju neki aspekt sustava pri čemu ne djeluju na funkcioniranje ostalih dijelova sustava. Obuhvatne su one promjene koje se odražavaju na cjelinu sustava. Parcijalne promjene su inovacije, dok su obuhvatne promjene reforma sustava (Fägerlind i Saha, 1989.).

**Inovacija** je parcijalna promjena koja tendira poboljšanju nekog dijela sustava, pri čemu se ostali dijelovi ne moraju mijenjati. Ona je spontana i upravljiva promjena. Inovacija se odnosi na promjene na mikrorazini. Inovacije u obrazovanju često su rezultat autonomnog djelovanja ljudi u obrazovanju koje nemaju strukturni sustavski značaj i predstavljaju određena poboljšanja u okviru jedne ili više obrazovnih organizacije i ne zahvaćaju sustav u cjelini. Inovacija, kao primjer dobre prakse, može se proširiti na veći dio sustava no to još ne mora biti reforma ako ne traži promjenu drugih dijelova sustava. Inovacija se smatra “organskom” ili “prirodnom” promjenom do koje dolazi spontanim sazrijevanjem spoznaja ljudi unutar sustava što su rezultat iskustvenog učenja i njihova neformalnog osposobljavanja.

**Reforma je sistemski promjena koja zahvaća sve dijelove sustava** (resurse, transformacijske procese i vrednovanje ishoda). Takva je, primjerice, promjena nacionalnog kurikulumu koja zahtijeva organizacijske promjene u vidu trajanja pojedinih obrazovnih ciklusa, promjene u obrazovanju učitelja i nastavnika i dovodi do redefiniranja željenih ishoda. Uvođenje vanjskog vrednovanja u sustav je također reformski promjena jer rezultati takva vrednovanja utječu na odluke koje se tiču promjene programa i ostalih resursa, a možda i na promjenu organizacijske strukture sustava. Dok je inovacija promjena na mikrorazini, reforma je promjena na makrorazini pa je generirana političkom odlukom. Inovacija je proizvedena unutar sustava, a reforma dolazi izvan sustava i rezultat je političke odluke. To je razlogom da reformski promjene mogu izazvati unutarnje otpore. Mnoge reforme sedamdesetih godina prošlog stoljeća nisu polučile željene rezultate, a uz to su bile i skupe s obzirom na potrebne resurse, pa je termin “reforma” stekao tada dosta lošu reputaciju. Tek osamdesetih godina u Sjedinjenim Američkim Državama, Velikoj Britaniji i skandinavskim zemljama reforme su postale uspješne (Fullan, 1999.).

**Obrazovna politika** (*education policy*)<sup>2</sup> je koncept što je usko povezan s konceptom reforme. Operativna definicija obrazovne politike bi mogla biti da je ona niz svrhovitih aktivnosti usmjerenih prema mijenjaju postojećeg obrazovnog sustava, ali se može očitovati i u odsustvu aktivnosti koje bi za poboljšanje sustava bile neophodne. To znači da se obrazovna politika ne sastoji samo u činjenju nego i nečinjenju, odnosno nepoduzimanju mjera kojima bi se sustav obrazovanja u nekom smjeru unaprijedio, usprkos indicijama da sustav nije djelotvoran. Neke obrazovne politike su karakteristične upravo po svojoj konzervativnosti te služe reproduciranju postojeće socijalne situacije i po cijeni gubitaka u vidu nerealiziranih ljudskih potencijala nacije. Odnos se između koncepta obrazovne politike i reforme, najkraće rečeno, sastoji u tome što se reformom obrazovanja provodi određena obrazovna politika. Prioriteti su obrazovnih politika u suvremenim društvima poboljšavanje kvalitete obrazovanja, poboljšanje djelotvornosti (odnosa trošak-korist) obrazovanja i olakšavanje pristupa obrazovanju svim slojevima stanovništva. Reforme se pokreću zbog kompeticije nacionalnih obrazovnih sustava u pogledu kvalitete njihovih ishoda, zbog racionalnijeg trošenja sredstava i zbog ujednačavanja mogućnosti pristupa obrazovanju svih slojeva stanovništva.

**Odluke o obrazovnom sustavu su društveno kontekstualizirane.** Kako se društva ubrzano mijenjaju, mijenja se i obrazovanje, pa se obrazovna politika manifestira u promjenama sustava obrazovanja implementiranim u okviru društveno-ekonomskih promjena (Husén, 1990.). Promjene obrazovanja koje nisu sinkronizirane sa smjerom društvenih promjena imaju malo izgleda uspjeti. Pri tome obrazovanje može ići ispred društva, kako bi ga unaprijedilo,

2 U našem jeziku (kao ni u drugim jezicima kontinentalne Europe) ne postoje nazivi kojima bi se diferencirao koncept politike u značenju engleske riječi *politics* od pojma koji je u engleskom jeziku označen s riječju *policy*. U nas se ta dva koncepta nazivaju jednom riječju: *politika*. To otežava da se obrazovna politika definirana kao moć, odnosno kao ovlaštenje za donošenje ključnih odluka koje određuju smjer djelovanja u obrazovanju, razlikuje od *policy* kao procesa racionalnog pripremanja i provođenja odluka onih koji su ovlašteni da ih donose. Politiku je zato moguće razumjeti i kao skup međusobno povezanih odluka o ciljevima i sredstvima za njihovo postizanje (ili kao borbu za moć u određenom području) te kao proces donekle depolitizirane profesionalne ekspertize u određenom specifičnom području (kao upravljanje u dotičnom području). Podrobnije o odnosu pojmova *politics* i *policy* vidjeti u Petak (2010.). U tom kontekstu pojavljuje se i pojam *policy analysis* za koji nema odgovarajućeg hrvatskog naziva. "Analiza politike" je istraživanje neke politike, njezinih ciljeva, sredstava i postignuća. Ona treba odgovoriti na pitanja "što", "kako" i "zašto" u području određene politike (Kenway, 1990.).

ali smjer i razlike u tempu između obrazovanja i njegove okoline su također društveno uvjetovani. U totalitarnim društvima obrazovanje nema autonomiju kao u demokratskim, pa ne može voditi promjenama, nego služi održavanju postojećeg društvenog poretka. To izlazi iz same sustavske naravi obrazovanja kao otvorenog društvenog (pod)sustava. Usprkos tome, normativni teoretičari obrazovanja skloni su zamišljati idealni model obrazovanja ("idealni" s nekog vrijednosnog motrišta) koji, međutim, nije moguće uspješno primijeniti upravo zato jer je obrazovanje spregnuto s podsustavima okoline, ne samo gospodarske nego i političke i sociokulturne (House, 2000.). Za razliku od normativnih teorija, eksplanatorna teorija obrazovanja bavi se istraživanjem mjera za poboljšanje interakcije između obrazovanja i pojedinih dijelova njegove okoline. U postmodernim društvima obrazovanje je sve više pod utjecajem silnica iz svijeta gospodarstva što se kosi s gledanjima na obrazovanje kulturalno orijentiranih teoretičara (Liessmann, 2006., 2009.).

Govoreći o konceptu obrazovne politike, susrećemo se s pojmovima upravljanja (*managementom*) i pojmom administracije u obrazovanju. Razlike između tih pojmova i pojma reforme očituju se u sadržaju i razini odluka koje se donose u okviru političkog, upravljačkog i administrativnog procesa. Obrazovna politika se sastoji u donošenju odluka o svrhovitim aktivnostima kojima se nastoje postići strateški ciljevi sustava. **Menadžment u obrazovanju** je niz svrhovitih aktivnosti planiranja, organiziranja, vođenja i kontroliranja resursa i transformacijskih procesa u obrazovnoj organizaciji. **Administracija u obrazovanju** se sastoji u operativnom djelovanju školskih ravnatelja i službi u svakodnevnom radu škole u skladu s postojećim zakonima i pravilnicima (te su definicije donekle arbitrarne i o njima ne postoji potpuni konsenzus. Više o navedenim konceptima vidjeti u Pastuović, 1999.).

## 2. Cjeloživotno učenje – konceptualni okvir obrazovnih promjena

Koncept cjeloživotnog učenja vodeće je načelo suvremene obrazovne politike i primarni cilj "svjetske obrazovne reforme", kako je cjeloživotno učenje nazvano sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Faure et al., 1972.). Zato ćemo, ukratko, prikazati nastanak koncepta i njegove osnovne značajke.

Naziv “cjeloživotno obrazovanje” (*lifelong education*), odnosno “cjeloživotno učenje” (*lifelong learning*), pojavio se u Engleskoj u dvadesetim godinama prošlog stoljeća. Koncept cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja, potaknut je praksom obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada kao što su Engleska, Njemačka i skandinavske zemlje, u kojima su se radnici, zbog brzih tehnoloških promjena, morali kontinuirano osposobljavati i usavršavati. No pravi je zamah ideja cjeloživotnog obrazovanja dobila nakon Drugoga svjetskog rata, a sam naziv postao je međunarodno prihvaćen na svjetskim konferencijama o obrazovanju odraslih koje su se održavale u organizaciji UNESCO-a 1960. i 1965. godine. Na taj su način razvoj prakse i koncepta obrazovanja odraslih bitno doprinijeli formiranju koncepta cjeloživotnog obrazovanja (Jarvis, 1983.). Termin cjeloživotno učenje prevladao je 1996. godine na sastanku ministara obrazovanja zapadne i srednje Europe, Australije, Kanade, Japana, Meksika, Novog Zelanda i SAD-a što je održan u Parizu, na kojem je zaključeno da se time ostvaruje paradigmatški preokret “od obrazovanja k učenju” koji je nužan kao primarni cilj svjetske obrazovne reforme. Tom je prilikom također zaključeno da “cjeloživotno učenje za sve” treba biti vodeće načelo nacionalnih obrazovnih politika. Prevedeno na termine znanosti o obrazovnim sustavima to je značilo preusmjeravanje kurikuluma s nastavnika, odnosno programa na učenika, odnosno polaznika i uključivanje iskustvenog učenja u koncept cjeloživotnog učenja kao jednog od njegovih oblika (Titmus, 1989., str. 548.).

Prema mišljenju edukacionista koji nisu pedagozi, konceptualna promjena edukacije s ozbiljnim reformskim implikacijama sastoji se u sljedećem: “Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovu totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja” (Dave, 1976., str. 35-36). Terminu *cjeloživotno učenje* pret hodili su i dalje se s njim istodobno koriste neki drugi koncepti sličnog, ali ne i posve jednakog značenja kao što su kontinuirano obrazovanje (*continuing*

*education*), permanentno obrazovanje (*permanent education*) i povratno obrazovanje (*recurrent education*). Njihov su nastanak i diferencijalna značenja opisana u Pastuović (2008.).

Ključne implikacije koncepcije cjeloživotnog učenja na razumijevanje obrazovanja i koncipiranje obrazovnih reforma jesu napuštanje redukcije obrazovanja na školovanje i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima, a ne i odraslima. Prema tradicionalnom shvaćanju život je podijeljen na dva odvojena razdoblja: razdoblje djetinjstva i mladenaštva, u kojemu se uči i razdoblje odraslosti u kojemu se radi. Cjeloživotno učenje proširuje koncept obrazovanja sa školovanja djece i mladih na školovanje i neformalno obrazovanje odraslih, a uključuje i iskustveno učenje mladih i odraslih. Zato reforme obrazovanja trebaju uključivati sve oblike cjeloživotnog obrazovanja što uključuje rekonceptualizaciju samog školovanja (Pastuović, 2008.). To predstavlja reformu koncepcije obrazovanja što je podloga za reformu školstva.

Na takvo shvaćanje obrazovanja presudno je djelovalo rasvjetljavanje *svjetske krize obrazovanja* (Coombs, 1968.). Kriza obrazovanja očitovala se u sve većem raskoraku između materijalnih i ljudskih ulaza u sustav školovanja i očekivanih izlaza i ishoda te učinaka na gospodarski i društveni razvoj. *Coombs* je u analizi svjetskog sustava obrazovanja prvi upotrijebio sustavski pristup te je krizu objasnio činjenicom o raskoraku između potreba gospodarske i društvene okoline i obrazovnih sadržaja, jer glomazni i rigidni školski sustav ne može dovoljno brzo pratiti promjene u svojoj okolini koja se brzo mijenja. Izlaz iz krize *Coombs* vidi u uvođenju u obrazovni sustav neformalnog obrazovanja i informalnog učenja kao komplementarnih oblika cjeloživotnog učenja.

### 3. Sadržaji reforme

Reformske su promjene one što su sistemskog karaktera. To su promjene nekog dijela sustava kojim se mijenja i djelovanje ostalih dijelova sustava ili je to istodobna koordinirana promjena više dijelova sustava. Reformske promjene mogu biti promjene u ulazima (promjene broja učenika li studenata, uvođenje novih selektivnih postupaka pri upisu u pojedine stupnjeve obrazovanja),



promjene u resursima (promjene kurikuluma i udžbenika, smanjenje broja učitelja, smanjenje ili znatan porast novčanih sredstava i druge promjene), promjene u organizacijskoj strukturi i procesima kao što su promjene u obrazovnim ciklusima, uvođenju nove obrazovne tehnologije, promjene u metodama poučavanja, uvođenje vanjskog vrednovanja itd. U mnogim postkomunističkim zemljama središnje i istočne Europe "reformе" su se sastojale u uvođenju parcijalnih promjena koje nisu bile koordinirane pa nisu poprimile sustavski karakter te se ne mogu smatrati reformama nego, uz uvjet da su bile korisne, inovacijama.

S obzirom na karakteristike obrazovnih promjena u zemljama središnje i istočne Europe moguće je razlikovati četiri tipa reforma: korektivne reforme, modernizirajuće reforme, strukturne reforme i sistemske reforme (Birzea, 1996.). Korektivne reforme dominiraju i njima su pribjegle sve postkomunističke zemlje nakon 1990. godine. Uglavnom se svode ne promjene nekih vidljivih simboličkih karakteristika sustava što su se očitovale u isključivanju ideologiziranih programa iz bivšeg režima i uvođenju programa s nacionalnim i vjerskim predznakom, a bez zadiranja u strukturu sustava. Modernizirajuće reforme se sastoje u osuvremenjivanju kurikuluma i udžbenika, poboljšanjima opreme i uvođenju suvremenijih nastavnih postupaka. Strukturne reforme se sastoje u promjeni trajanja pojedinih stupnjeva obrazovanja, povezanosti pojedinih stupnjeva i smjerova obrazovanja te uvođenju novih tipova institucija. Sistemske reforme su one koje istodobno zahvaćaju sve aspekte sustava: strukturu sustava, management, financiranje, obrazovanje učitelja, vrednovanje i druge. **U zapadnoeuropskim zemljama reforme uglavnom nisu više strukturne, jer su ranije apsolvirane, dok u postkomunističkim zemljama uz gospodarsku, političku i kulturnu tranziciju treba provesti i obrazovnu koja nije samo modernizirajuća nego je i strukturna, odnosno sustavska.** Važno je spomenuti da ona treba zahvatiti sve oblike cjeloživotnog učenja, a ne samo formalno obrazovanje, jer su oblici cjeloživotnog učenja komplementarni, a ne supstitutivni. Zato cjelovita obrazovna reforma zahvaća ne samo školski sustav nego i neformalno obrazovanje. Reforme koje ne vode računa da je obrazovanje cjeloživotni proces nisu uspješne (Delors, 1996., 1998.).

Reforme se poduzimaju radi poboljšanja kvalitete obrazovanja, optimiranja trošak-korist odnosa i poboljšanja pristupa obrazovanju svim slojevima stanovništva. Reforme koje su usmjerene na poboljšanje kvalitete obrazovanja sastoje se u decentralizaciji, standardizaciji kurikulumu i mjera obrazovnih ishoda, poboljšavanju upravljanja školama, opskrbljivanju škola potrebnim resursima i poboljšanju kvalitete učitelja (Carnoy, 1999.).

**Decentralizacija obrazovanja** sastoji se u prijenosu određenih ovlaštenja sa središnjih prosvjetnih vlasti na lokalne vlasti i na škole. To su ovlaštenja lokalnih vlasti na osnivanje i financiranje škola te ovlaštenja škola na raspodjelu i upravljanje resursima i procesima u školi. Jačanjem autonomije škole u odlučivanju o programima i poučavanju, jača kontrola škole nad glavnim čimbenicima kvalitete, čini školu odgovornijom i više povezanom s potrebama lokalne zajednice. Veća autonomija škole, uz uvođenje vanjskog vrednovanja, potiče školu na unutarnje formativno samovrednovanje i pokretanje razvojnih procesa u školi.

**Uvođenje obrazovnih standarda** poboljšava kvalitetu obrazovanja neovisno o stupnju decentraliziranosti sustava. Standardizacija postupka izrade i promjene kurikulumu, profesionalni standardi u učiteljstvu i menadžmentu (daljnja profesionalizacija učiteljstva i ravnateljstva), standardizacija procjenjivanja obrazovnih postignuća i uvođenje vanjskog vrednovanja, doprinosi uspostavljanju kriterija za procjenu kvalitete obrazovanja i omogućuje procjenjivanje kvalitete obrazovne institucije, poboljšava javnu kontrolu i održavanje kvalitete. Standardizacija postaje sve važnija u obrazovnim sustavima zemalja središnje i istočne Europe.

**Poboljšavanje resursa i njihove alokacije** među školama čimbenik je konkurentnosti nacionalnog obrazovanja. Samorazumljivo je da bez minimalnih resursa škola ne može biti kvalitetna. No, gomilanje resursa iznad neke granice ne doprinosi poboljšanju trošak-korist odnosa. Isplativo je, međutim, daljnje ulaganje u modernu tehnologiju, u pristup internetu, opremu kabineta i školskih knjižnica makar porast kvalitete ishoda nije uvijek korelativan veličini ulaganja. Znatne rezerve se kriju u boljoj raspodjeli resursa među školama što pripadaju regijama različite razvijenosti.

**Optimalizacija školske mreže i ujednačavanje pedagoškog standarda** iznimno je važan čimbenik smanjivanja međuškolskih razlika i djelovanja socioekonomskog i kulturnog statusa obitelji na školska postignuća. U odjeljku V.3. *Dva aspekta kvalitete nacionalnog sustava obveznog obrazovanja* istaknuto je da je pored nacionalnih prosjeka u obrazovnim ishodima drugi kriterij kvalitete sustava veličina međuškolskih razlika u obrazovnim postignućima. Što su razlike manje, sustav se smatra bolji jer bolje iskorištava postojeće ljudske potencijale. To je osobito važno za zemlje koje nisu mnogoljudne. Za razvoj društva znanja važno je da svi građani imaju podjednako dobre uvjete učenja.

**Poboljšanje menadžmenta**, uz postojeću razinu resursa, od velike je važnosti za dobro funkcioniranje škola. O kvaliteti vodstva škole ovisi školsko ozračje i stupanj iskorištenosti postojećih ulaza i resursa. Svjetski je trend profesionalizacija ravnateljstva. Stoga su važni kriteriji izbora ravnatelja i sustav njihova osposobljavanja i trajnog usavršavanja. Važnost kvalitete ravnateljstva dolazi do punog izražaja u privatnim školama, koje su kvalitetnije od javnih čak i onda kada kvaliteta ulazne učeničke populacije nije iznadprosječna. Privatne su škole fleksibilnije i zato bolje iskorištavaju svoje resurse. U tranzicijskim zemljama odnos je prosvjetnih vlasti prema privatnim školama ambivalentan. Načelno ih se podržava, ali u stvarnosti postoje otpori pa je ekspanzija privatnog školstva spora. Otpori postoje ne samo u državnoj upravi nego i u javnom mnijenju.

**Kvaliteta učitelja i nastavnika** jedan je od najvažnijih čimbenika kvalitete obrazovanja jer o tome ovisi kvaliteta poučavanja što je najvažniji proces u obrazovnoj organizaciji. Zato je od iznimne važnosti da učitelji u osnovnim i srednjim školama budu kvalitetni što se postiže prikladnim postupcima izbora prilikom upisa studenata na učiteljske i nastavničke fakultete, odgovarajućim programom početnog obrazovanja učitelja i nastavnika te njihovom trajnom izobrazbom. Kvaliteta kandidata za upis u institucije koje obrazuju učitelje i nastavnike ovisi o atraktivnosti učiteljske profesije. Što je veća privlačnost zanimanja, to se više kvalitetnih kandidata natječe za upis u učiteljska učilišta. Atraktivnost profesije ovisi o više čimbenika: razini plaća u odnosu na zaposlenike u drugim društvenim djelatnostima (učiteljstvo je najčešće potplaćeno za oko 20% u odnosu na zaposlenike istih kvalifikacija), društvenom ugledu

profesije, radnim uvjetima, odnosno radnom opterećenju i stresnosti posla, razini radne autonomije, specifičnim pogodnostima glede radnog vremena, godišnjih odmora i sigurnosti zaposlenja te drugim manje važnim čimbenicima. U tranzicijskim zemljama učitelji se osjećaju potplaćenima, radne uvjete percipiraju lošima te smatraju da državna vlast sektor obrazovanja, usprkos deklarativnoj potpori, stvarno nedovoljno podupire. To nije povoljno ozračje koje bi pogodovalo privlačenju mladih ljudi u učiteljsko zanimanje.

**Financiranje obrazovanja** važan je element promjena obrazovnog sustava jer je novac jedan od najvažnijih resursa (inputa) u obrazovanje. U uvjetima gospodarske krize i štednje u javnom sektoru smanjuju se proračunska sredstva namijenjena tzv. javnoj potrošnji kojoj pripada i obrazovanje. Kako najveći dio rashoda u obrazovanju odlazi na plaće zaposlenika, što su i ona-ko nedostatne, smanjivanje mase proračunskih sredstva namijenjeno javnom obrazovanju može se provesti samo ako se ono kompenzira drugim izvorima. S tim u vezi Svjetska banka i druge međunarodne financijske institucije savjetuju pretvaranje dijela javnog obrazovanja u privatno. Pri tome osnovno obrazovanje treba ostati besplatnim no već više srednje obrazovanje, a osobito visoko obrazovanje, koje je i znatno skuplje od osnovnog, treba dopuniti svoje prihode školarinama koje plaćaju korisnici obrazovanja. Kako se individualna korist od visokog obrazovanja evidentira na tržištu rada (i može biti veća od društvene koristi), smatra se da će studenti i njihovi roditelji biti dovoljno motivirani da sudjeluju u troškovima školovanja. Zbog daljnje ekspanzije srednjeg i visokog obrazovanja smatra se da je osobno (su)financiranje takva školovanja neminovno usprkos otporima i prosvjedima time pogođenih korisnika. Širenjem mreže privatnih učilišta također se smanjuje financijski teret što ga državni proračun podmiruje za potrebe obrazovanja.

Ekonomisti također preporučuju da se smanje troškovi po učeniku na svim obrazovnim razinama. Najjednostavniji način smanjivanja je povećanje broja učenika u razredu, odnosno povećanje veličine studijskih grupa. Kada se nastava izvodi predavanjem, grupa može biti velika. No, drugi oblici izvođenja nastave, osobito laboratorijske vježbe, traže daleko manje skupine. Kako je u mnogim tranzicijskim zemljama prosječna veličina razreda ispod 15 učenika, u tome se vide neiskorištene rezerve. Dakako, iza prosjeka se kriju velike

razlike u veličini razrednog odjela, kako zbog demografske situacije tako i zbog suboptimalne mreže osnovnih i srednjih škola.

Navedene financijske reforme kose se, međutim, s dva druga motiva zbog kojih se pokreću reforme. Snižavanje pedagoškog standarda može dovesti do pada kvalitete obrazovanja, koja je reformski prioritet. Ukidanjem malih podružnih škola, privatizacijom obrazovanja i participiranjem korisnika u troškovima javnih škola može se smanjiti dostupnost obrazovanja pripadnicima donjeg socijalnog sloja. Zagovaratelji financijskih reforma, istina, smatraju da je pad kvalitete moguće spriječiti usmjeravanjem financijskih dobitaka od povećanja razreda u nabavu kvalitetne obrazovne tehnologije, knjiga i usavršavanje nastavnika. Uštede se nalaze u racionalnijem trošenju raspoloživih sredstva s pomoću fleksibilnije unutarnje organizacije škole, odnosno visokog učilišta, te štednji energenata.

**Jedan od tri glavna cilja obrazovne politike, pa prema tome i reforma koje su u funkciji provođenja obrazovne politike, jest povećanje jednakosti obrazovnih prilika.** *Carnoy* (1999.) primjećuje suprotnost između financijskog cilja reforme (smanjivanje troškova, odnosno povećanje novčane djelatnosti sustava) i povećanja dostupnosti svim razinama obrazovanja, što ima svoju cijenu. No, može se smatrati isplativim poboljšavanje dostupnosti obrazovanja učenicima iz donjeg socioekonomskog sloja bez čega bi jedan broj nadarenih učenika iz toga dijela stanovništva ostao ne samo osobno prikraćen nego bi i samo društvo trpjelo gospodarske štete. Osobito je važno da platežno najslabiji sloj stanovništva ne bude prikraćen za kvalitetno osnovno obrazovanje. Pri tome najizloženiji dio populacije jesu ženska djeca u slabije razvijenim zemljama i seoskim područjima, makar žene bitno doprinose gospodarskom i društvenom razvoju. Osim žena, rizičnu skupinu čini seosko stanovništvo jer ono ima osobito smanjenu dostupnost srednjem i visokom obrazovanju. U visokorazvijenim zemljama rizične skupine su emigranti i njihova djeca, neke nacionalne manjine (primjerice Romi) i po drugim osnovama društveno deprivirane skupine. Ti se problemi trebaju rješavati ne samo poboljšavanjem pristupa školskom sustavu nego s pomoću neformalnog obrazovanja odraslih. Procesi globalizacije vrše pritisak u smjeru financijskih reforma koje zbog redukcije troškova, povećavaju nejednakosti prilika za obrazovanje.

Velik je problem kako uskladiti financijske reforme s načelom jednakosti i socijalne pravde. Zbog humanističkih, društvenih i ekonomskih razloga nužno je što više ujednačiti startne pozicije djece čiji roditelji pripadaju različitim socioekonomskim i kulturnim slojevima. Nužno je povećati obrazovnu potporu rizičnim skupinama pri ulazu i tijekom obrazovnog procesa, što će se na duži rok i ekonomski isplatiti. Problem je u tome što investirati treba odmah, dok se povrat ostvaruje kasnije i nije uvijek jasno kojim ga sve čimbenicima treba pripisati.

#### **4. Zašto reforme?**

Danas je šestina čovječanstva uključena u formalno obrazovanje, a još je više svjetskog stanovništva uključeno u neki oblik neformalnog obrazovanja. Zbog takva obrazovnog obuhvata, koji se i dalje povećava, proračunski se i izvanproračunski rashodi za obrazovanje povećavaju. Rast troškova zaoštava pitanje obrazovne djelotvornosti kako se odnos troškova i koristi u obrazovanju ne bi dalje pogoršavao. No još je značajniji uzrok pokretanja reformi kvalitativne naravi i tiče se održavanja ili povećanja kvalitete obrazovnih ishoda i obrazovnih učinaka. Budući da se događaju promjene u okolini obrazovanja, postojeći obrazovni i odgojni ishodi sve brže zastarijevaju. Uz to je, zbog naraslih društvenih potreba za obrazovanjem, demokratizacije društva i porasta obrazovnih aspiracija ljudi iz donjeg socijalnog sloja, potrebno osigurati podjednaki pristup kvalitetnom obrazovanju svim građanima zemlje.

Kako promjene u okolini obrazovanja nisu iste u različitim zemljama tako se i razlozi za pokretanje nacionalnih obrazovnih reformi razlikuju. No, postoje i neke zajedničke determinante obrazovnih reforma u različitim zemljama. Ono što je zajedničko svima je to da su sve generirane eksternim faktorima (Sandi, 1997.). Na tome tragu, Carnoy (1999.) smatra da globalne promjene u svjetskom gospodarstvu generiraju tri vrste uzroka reforma: pojačana kompetitivnost među zemljama, ograničenost novčanih resursa i sve veća potreba za ujednačavanjem pristupa obrazovanju. Iz toga izlaze prioritete obrazovnih politika u svim razvijenim zemljama koji se sastoje u: 1) podizanju kvalitete obrazovanja, 2) poboljšavanju obrazovne djelotvornosti i

3) osiguravanju jednakog pristupa svih svima razinama i vrstama obrazovanja. U takvim okolnostima tradicionalni k “poboljšanjima usmjereni pristup obrazovnoj politici” teško može dati zadovoljavajuće rezultate. To je pogotovo slučaj u tranzicijskim zemljama koje prolaze strukturne političke, gospodarske i kulturalne promjene (Rado, 2001.). S naslijeđenim malim kapacitetom za promjenu one bi trebale zadovoljiti dva zahtjeva istodobno: adaptirati sustav promjenama u obrazovnoj okolini i pri tome imati viziju razvoja u budućnosti. To je zadatak koji po obuhvatu i složenosti nadilazi reformski kapacitet mnogih zemalja. Zbog toga je jedan od prioriteta obrazovne politike izgradnja novih razvojnih institucija i osposobljavanje ljudi koji će raditi u njima. Međunarodna suradnja je pri tome od velike koristi.

Globalizacijski procesi i međunarodna ekonomska utakmica dovode do utakmice i u kvaliteti obrazovnih sustava, što se utvrđuje međunarodnim komparativnim mjerenjem obrazovnih ishoda učenika na različitim razinama obrazovanja. Reforme koje izlaze iz potreba za poboljšanjem kvalitete obrazovnih ishoda radi poboljšanja međunarodne konkurentnosti radne snage (*competitiveness-driven reforms*) sastoje se u promjenama strukture obveznog obrazovanja te u modernizaciji transformacijskih procesa. U razvijenim zemljama konsolidirane demokracije radi se uglavnom o poboljšavanju resursa i procesa, jer su u njima strukturne reforme apsolvirane tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina, dok se u tranzicijskim zemljama trebaju provesti modernizacijske i strukturne reforme koje su potrebne zbog zakašnjelog društvenog razvoja.

## 5. Obrazovne reforme u tranzicijskim zemljama

Za većinu zapadnoeuropskih zemalja vrijeme strukturnih reforma je prošlo. One se nalaze u fazi primjene i finog podešavanja promjena koje su ranije zamišljene i implementirane. Sada su zaokupljene onim poboljšanjima sustava koje vode boljim obrazovnim ishodima i smanjenju stope učenika koji prerano napuštaju školovanje. Za razliku od njih, tranzicijske zemlje prošle su prvu fazu reforma koje se mogu nazvati simboličko korektivne, većina ih je izradila projekte ili tzv. “bijeke knjige” o sistemskim promjenama obrazovanja s fokusom na strukturne promjene. Većina je izmijenila obrazovno zakonodavstvo,

ali nije ostvarila sve stručne i materijalne pretpostavke za uspješnu strukturnu promjenu. Velik je problem ograničeni kapacitet sustava za sistemsku promjenu. Zato preslikavanje zapadnoeuropskih sustava u istočnoeuropske ne jamči i porast kvalitete ishoda.

Zbog međuovisnosti gospodarskih i strukturnih društvenih promjena s jedne strane i javnih politika s druge, stupanj provedenih društvenih promjena u nekoj zemlji u velikoj mjeri određuje strukturne promjene obrazovanja (Pastuović, 1993.). Tamo gdje je privatizacija, odnosno tranzicija gospodarstva u tržišno dovršena, gdje su strane investicije značajne, uvjeti za obrazovnu reformu posve su drugačiji od onih u zemljama u kojima su u tom smjeru učinjeni tek prvi koraci (Rado, 2001.). One zemlje koje su započele ograničene reforme još u vrijeme bivšega režima (Mađarska, Poljska i Slovenija) nešto su lakše provele svoje strukturne reforme u postkomunističkom razdoblju. Modernizacija društva do koje je došlo pristupanjem Europskoj uniji doprinijela je daljnjoj modernizaciji obrazovanja. U modernizacijskom procesu moguće su sektorske neravnoteže pa obrazovanje lako može, zbog zauzetosti vlasti gospodarskim i političkim prioritetima, zaostati za promjenama u drugim dijelovima društva. Društvenom konsolidacijom stvaraju se bolji uvjeti za osmišljavanje i provođenje reforme, a ne samo za manja "poboljšanja" obrazovanja. Tada je moguće izbjeći neke pogreške koje su učinjene tijekom prve i druge generacije promjena u zemljama koje su reforme započele ranije.

## **6. Metodologija obrazovne reforme**

Za uspjeh obrazovne reforme važno je znati ne samo što se njome želi promijeniti nego i kako promjenu izvesti. Treba reći da se više pozornosti pridaje prvom nego drugom pitanju makar su oba jednako važna. Zbog toga se mnoge korisne zamisli o obrazovnoj promjeni ne uspiju realizirati ili u postupku implementacije dožive takva iskrivljenja zbog kojih se željeni ciljevi ne mogu realizirati. U cilju poboljšanja učinkovitosti reformskih mjera predlažu se različite strategije i modeli njihova provođenja. Sistemske transformacije obrazovanja mogu se odvijati s pomoću dva pristupa: *top-down* pristupa u kojem se promjena projektira u vrhu prosvjetne vlasti i provodi



prema nižim razinama sustava te *bottom-up* pristupa u kojem promjena kreće od nižih razina prema višim razinama. Svaki od ta dva pristupa ima svoje prednosti i nedostatke (Rado, 2001.). *Top-down* varijanta je brža i lakše je postići usklađenost promjena različitih dijelova. To je dominantni model provođenja reforme obrazovnog sustava. Nedostatak je ovoga modela izostanak dovoljne podrške u školama zbog čega se promjene lakše ostvaruju na formalno institucionalnoj razini nego u praksi edukacije. Učitelji i nastavnici, kao i ostalo osoblje, manje doživljavaju promjene svojim i mogu zbog toga pružati određeni otpor promjeni. Održivost promjene, koja nije strukturna, time postaje upitna.

*Bottom-up* pristup je sporiji i njegova uspješnost više nego u prvom slučaju ovisi o promjenama u okruženju obrazovnog sustava. Promjena obrazovanja je više organska nego administrativna i pod utjecajem je interesa i stavova školskog osoblja, roditelja i odraslih polaznika. Kako je promjena više spontana nego upravljana od školskih vlasti, one imaju manju kontrolu i teže je usmjeravaju, pa kvaliteta obrazovanja i njezina ujednačenost na razini sustava ne mora nužno biti zadovoljavajuća. S druge strane, autonomija škole i nastavnika je u tom slučaju veća što može dovesti i do veće kvalitete edukativnog procesa. U *bottom-up* modelu razlike se u kvaliteti između škola povećavaju jer nisu sve škole jednako angažirane. Strukturne promjene se s pomoću ovog modela ne mogu provesti. Zato je u zemljama kojima predstoje strukturne promjene sustava prikladniji *top-down* pristup pod uvjetom da je o tome postignuta potrebna suglasnost među akterima promjene.

Druga tipologija modela obrazovnih reforma za kriterij podjele uzima glavni resurs koji se koristi da bi se reforma pokrenula i provela. To su: politička moć, znanstvena racionalnost ili kulturne norme i vrijednosti (Ellstrom, 1984.). Ti su modeli opisani na sljedeći način.

U **političkoj perspektivi** sve se organizacije, pa i škole vide kao dijelovi političkog sustava. Polazi se od pretpostavke da pojedinci, skupine i podskupine slijede svoje vlastite interese koje nastoje ostvariti uporabom moći i raspoloživih sredstava. Promjena se ostvaruje uporabom moći i autoriteta. Najčešće se ona realizira putem zakonske prisile i raspodjelom novčanih i drugih sredstava među akterima promjene.

**Racionalni model** se temelji na primjeni rezultata istraživanja obrazovanja (*The Research and Development Model*: R&D model). Polazi se od hipoteze da je obrazovanje sustav koji se može znanstveno istraživati, objasniti, mijenjati racionalnom akcijom te da se u njemu mogu predviđati rezultati promjena. Taj je model doživio dosta kritika jer se uloga istraživanja i mogućnost primjene njegovih rezultata u reformiranju obrazovanja preuveličava i idealizira. Model zanemaruje ograničavajuće djelovanje društvenog konteksta i nemogućnost kontrole ponašanja različitih subjekata u obrazovanju. Budući da ljudi često donose odluke iracionalno, model može pripomoći racionalnijem odlučivanju, ali ne može zajamčiti potpunu racionalnost procesa političkog odlučivanja.

**Kulturalni model** se usredotočuje na društvenu klimu, tj. društvene norme, vjerovanja i vrijednosti kao glavne resurse promjene. Teorijski korijeni ovoga modela nalaze se u humanističkoj psihologiji i pokretu međuljudskih odnosa. Njime se nastoji pridobiti ljude djelujući na njihove emocije. On se ne oslanja na uporabu moći i više je orijentiran na korisnike obrazovanja. *Ellstrom* smatra da je najbolji prvi model u kombinaciji s modelom uključivanja svih relevantnih aktera o kojima ovisi izrada koncepta reforme i njegova primjena. Reforma je organizacijska promjena što se odvija kroz socijalne interakcije i uz pomoć kolektivnog učenja članova organizacije. Optimalna je, dakle, kombinacija političko-administrativnog i participativnog modela što je u suglasju s teorijom upravljanja koja se fokusira na procese i organizacijsko učenje.

Reforma obrazovanja je kompleksan pothvat koji je potrebno planirati prema njegovim fazama. Reformski se proces sastoji od više sekvenci aktivnosti. Navest ćemo dvije tipologije sekvenci za koje se smatra da su prilagođene tranzicijskim zemljama. Prva je manje razrađena, ali je okvir koji obuhvaća aktivnosti koje su prikazane u drugom konceptu.

*Peter Rado* (2001.) sistematizira reformske aktivnosti u nekoliko koraka ili faza. One se strukturiraju u plan reforme koji sadrži: 1) Identifikaciju i strukturiranje problema koji se nastoji riješiti obrazovnom promjenom. 2) Analizu mogućih rješenja i izbor optimalnog rješenja problema. Elaboracija sredstava koje će trebati upotrijebiti u provođenju promjene (zakonska regulativa, izgradnja institucija i osposobljavanja osoblja), popis mogućih problema u

provođenju reforme. 3) Političke konsultacije i pregovaranje s mogućim podupirateljima i oponentima. 4) Provođenje plana promjene obrazovanja što uključuje moguće modifikacije plana. 5) Mjerenje i vrednovanje provedbe i njezinih učinaka. *Pierre Laderriere* (2000.) smatra da plan reforme sadrži sljedeće elemente, odnosno faze: 1) projektiranje reforme, 2) provođenje reforme i 3) praćenje rezultata provedbe.

### 6.1. Faze projektiranja reforme

Faza projektiranja ima nekoliko aspekata. To su: reformuliranje koncepta reforme, opažanje, analiza i predviđanje, što uključuje procjenu stanja sustava i potrebe mogućih poboljšanja, istraživanje, razvoj i inovacije te pripremanje i diseminacija informacija o projektu reforme.

**Reformuliranje koncepta reforme.** Posljednjih desetljeća promijenilo se samo shvaćanje koncepta reforme. Europsko je društvo zakoračilo u razdoblje brzih društvenih promjena što se odražavaju i na sektor obrazovanja. Kao posljedica ubrzanog razvoja svih aspekata društva, formuliran je koncept cjeloživotnog obrazovanja koji je doveo do rekonceptualizacije školovanja i pojavljivanja novog brzorastućeg sektora obrazovanja odraslih. Vrijeme parcijalnih promjena obrazovanja i njegova relativna statičnost su prošli. Promjena i prilagodba promjenama je postala normalna pojava. Statičnost je postala stvar prošlosti. S tim u vezi uskrsnuo je problem održivosti promjene, odnosno problem kontinuiranog mijenjanja, tj. stalnog prilagođavanja eksternim promjenama. Fleksibilnost i decentralizacija pojavljuju se kao načela funkcioniranja sustava. S tim u vezi pojavljuje se i problem da je "političko vrijeme" u vidu trajanja političkog mandata kraće od vremena potrebnog za provedbu dugoročnih obrazovnih promjena. Dugoročne reformske mjere postaju pokazima za kratkoročne mjere koje je moguće provesti unutar jednog političkog mandata. No, o dugoročnim je mjerama, tj. o reformi obrazovanja, potrebno postići društveni konsenzus kako bi one dobile nužan legitimitet. U tu svrhu reforma mora biti praćena odgovarajućom legislativom i izgradnjom institucija bez kojih reformu nije moguće uspješno provesti.

**Promatranje, analiza i predviđanje.** U većini zemalja postoje parcijalne analize stanja i na njima temeljene procjene potreba za promjenom. No one ne pokrivaju cijeli sustav, a najčešće ne uključuju obrazovanje odraslih. Analiza se treba temeljiti na sustavskom pristupu što je jamstvo da će biti obuhvaćeni svi važni dijelovi sustava u perspektivi cjeloživotnog učenja. Analizu stanja i procjenu potreba za promjenom može izraditi znanstvena nevladina, ali prestižna organizacija s velikim kredibilitetom. Njezin izvještaj treba razmotriti administrativno tijelo u kojem su predstavnici različitih socijalnih skupina, odnosno interesnih grupa koje su relevantne za sustav obrazovanja. Korisno je da ovo tijelo savjetuje više neovisnih stručnjaka, uključujući međunarodnu evaluaciju. Plan je dugoročan i radi se za razdoblje od 10 do 15 godina. On može poslužiti za pokretanje i vrednovanje kratkoročnih mjera koje trebaju voditi u smjeru dugoročno zacrtanog cilja. Potrebno je da plan sadrži i financijsku komponentu kako bi bio realističan. Plan se temelji na međunarodnim usporedbama obrazovnih politika, kvalitativnim i kvantitativnim znanstvenim interdisciplinarnim studijama čiji rezultati trebaju biti diseminirani u široj javnosti na jasan i razumljiv način. Projekt je potrebno prodiskutirati u različitim forumima u kojima sudjeluju različiti sudionici kao predstavnici civilnog društva.

**Istraživanje, razvoj i inovacije.** Kako je projekt dugoročan, radi osiguranja njegove kvalitete potrebno je koristiti znanstvene kapacitete više nego u prošlosti kada su se procjene i predviđanja donosila volontaristički i na temelju političkog autoriteta. Institucije koje su specijalizirane za istraživanje i razvoj obrazovanja trebaju biti stalno pripravne za provođenje akcijskih istraživanja i konzultantsko djelovanje. Na taj način moguće je ojačati vezu između teorije i prakse obrazovanja što inače često nedostaje u tom području. Politička tijela trebaju biti osposobljena za naručivanje istraživanja koja su važna za donošenje dugoročnih političkih odluka. Ona moraju biti svjesna da je obrazovanje od takva nacionalnog interesa da nadilazi pojedine političke opcije. Reforma se obrazovanja provodi u približno tri politička mandata i ne bi se smjelo dogoditi da svaka nova vlast počinje ispočetka, jer u tom slučaju stvarni će napredak izostati. Kako su istraživački kapaciteti u polju obrazovanja uglavnom suboptimalni i podfinancirani, obrazovna politika treba kao jednu

od svojih komponenti imati i jačanje istraživačkih kapaciteta u obrazovanju. Oni trebaju biti koncentrirani u jednoj ili dvije institucije, jer je sinergijsko djelovanje istraživača koji su raspršeni po sveučilišnim departmanima teško postići. Svaka zemlja bi trebala imati najmanje jedan institut za istraživanje i razvoj obrazovanja.

**Pripremanje i diseminacija informacija o projektu reforme.** Temeljita elaboracija potreba za provođenjem reforme kao i raspoloživa sredstva nisu dovoljno jamstvo uspjeha. Osim toga, potrebno je postići suglasje važnih društvenih aktera o ciljevima reforme i načinu njihova ostvarivanja. To se može postići ako se ostvari slijed nekoliko aktivnosti. Najprije je potrebno provesti što šire diskusije temeljene na tzv. "zelenoj knjizi" u kojoj su predstavljeni glavni ciljevi i sadržaj reforme. U toj fazi treba uključiti što više organizacija civilnog društva. Nakon toga se na temelju provedenih diskusija o ključnim elementima reforme izrađuje tzv. "bijela knjiga" o kojoj se također provodi rasprava, obično u nešto užem krugu stručnjaka i interesnih skupina koje su posebno zainteresirane za obrazovanje. I konačno, plan reforme poprima finalni oblik kao osnova za akciju i zakonski okvir ili za druge pravno-administrativne mjere. Rasprava služi uravnoteženoj zastupljenosti *top-down* i *bottom-up* pristupa kako bi se iskoristile prednosti svakoga od njih. U svim fazama diseminacije od iznimne je važnosti komunikacija s medijima koji mogu poduprijeti reformu ili je prikazati iskrivljeno i tako je ozbiljno dovesti u pitanje. Važno je da mediji koji prate raspravu prikažu sve prijedloge i kritike, a ne selektivno, tj. favorizirajući stajališta jedne ili samo nekih interesnih skupina. Mogućnost provedbe konstruktivne rasprave u velikoj mjeri ovisi o političkoj kulturi i demokratskoj tradiciji zemlje kao i trenutnim političkim prilikama.

## 6.2. Provođenje reforme

Dobro pripremljene reforme smanjuju rizik od njezina neuspjeha čija je vjerojatnost veća ako je stanje u obrazovanju kaotično, ako je prethodno započeto, a nije sistematski provedeno i evaluirano više reformskih pokušaja, što stvara javno neraspoloženje prema svakoj idućoj promjeni. Za uspjeh reforme **važno je provesti prethodno eksperimentalno ili "pilot-istraživanje"** kako

bi se spriječilo širenje neke pogreške na čitavu populaciju. Pri tome je važno da uzorak škola na kojima će se provesti istraživanje bude reprezentativan za škole u zemlji, a nikako ne smije biti pozitivno selekcioniran jednako kao što niti primijenjena sredstva ne smiju biti bolja od onih koja će biti kasnije primijenjena na ostale škole. Pokusna primjena nema samo zadaću provjeriti uspješnost novih mjera nego je to ujedno dobar način familijariziranja javnosti s mjerama koje se žele uvesti. Ono što je teško kontrolirati je “Hawthorne effect”<sup>3</sup> koji se sastoji u tome da učesnici eksperimenta koji se provodi u realnoj situaciji, zbog svoje percipirane važnosti, postižu bolje rezultate nego kada promjena postane rutinska. Mediji u praćenju pokusne primjene igraju važnu ulogu.

**Uloga učitelja i ostalog osoblja.** Obrazovanje je radno-intenzivna djelatnost u kojoj je uloga čovjeka nezamjenljiva. Stoga o profesionalizmu učitelja, ravnatelja i ostalih suradnika te njihovoj spremnosti da uče, ovisi uspjeh provedbe reforme. *Laderriere* (2000.) navodi sljedeće izazove s kojima se suočava učitelj u reformi: potrebom osposobljavanja za poučavanje usmjereno na učenika, osposobljavanjem za sudjelovanje u timu kako bi se prepoznale učenikove potrebe i problemi, za utvrđivanje novih ciljeva učenja, za poboljšanje školskog kurikulumu i za procjenjivanje rezultata. Nadalje, to je suradnja s roditeljima, predstavnicima lokalne zajednice, raspravljanje s učenicima o svim važnim pitanjima nastave, sudjelovanje u vlastitom usavršavanju i usavršavanju drugih, sudjelovanje u planiranju i upravljanju školom, sudjelovanje u raspravi o školskom sustavu na temelju vlastitog iskustva i iskustva svojih kolega. Profesionalnost učitelja se očituje i prilikom nadzora, savjetovanja i u mentorstvu. Što je kvaliteta učitelja veća, školska promjena ima više izgleda uspjeti. Zato je, kao što je više puta istaknuto, važan sustav izbora te početnog

---

3 Kadikad se ponašanje zaposlenika u nekoj organizaciji mijenja naprosto zbog toga što je neka novina uvedena u posao, pogotovo ako se od nje očekuje poboljšanje radnog učinka. Ta je pojava najprije primijećena u eksperimentu koji su psiholozi provodili u Hawthorne kompaniji tridesetih godina prošlog stoljeća po kojoj je i dobila ime *Hawthorne effect*. No, kako promjena s vremenom prestaje biti novom, osobe koje su u nju uključene na nju se naviknu pa se njihov radni učinak tijekom vremena, ukoliko promjena stvarno nije predstavljala poboljšanje nekog čimbenika radnog učinka, postupno vraća na prethodnu razinu. Postoje naznake da je poboljšanje koje se svojedobno pripisivalo uvođenju *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* (HNOS-a) u naše škole postupno nestalo, što se može objasniti *Hawthorne effectom*, a ne stvarnim poboljšanjem nacionalnog kurikulumu.

i trajnog obrazovanja učitelja. Nagrađivanje i napredovanje učitelja sastavni je dio njihove karijere.

Važnost kvalitete učiteljstva prijeti da zasjeni važnost profesionalnog vodstva škole za uspjeh bilo kakve promjene. Profesionalizacija ravnateljstva je apsolutni prioritet ne samo za promjenu škole nego i za održavanje postojeće kvalitete. Zbog toga je nužan djelotvoran sustav početnog i trajnog osposobljavanja školskih ravnatelja. Tamo gdje taj sustav nije uspostavljen potrebno ga je izgraditi i identificirati potencijalne kandidate za uspješne ravnatelje (Staničić, 2006.). Potrebno je učiniti i dodatni financijski napor koji je nužan da se osigura diferencirano nagrađivanje ravnatelja ili školskih menadžera čija je uloga u razvoju sustava svakog dana sve zahtjevnija. Kao što se vidi, svaki od ključnih ljudskih resursa ima svoje specifične probleme. No koliko god oni bili različiti njihovo rješavanje treba biti koordinirano. Uostalom, tome plan reforme i služi.

Kako se reforma provodi u školama, a one raspolažu resursima različite kvalitete i nalaze se u različitim okruženjima, plan provođenja reforme mora biti fleksibilan. Situacijski čimbenici uvjetuju da se isti cilj može postići različitim putovima. Zato planiranje provedbe reforme treba biti kontingentno.<sup>4</sup>

### 6.2.1. Kontingentno planiranje i strategije upravljanja reformom

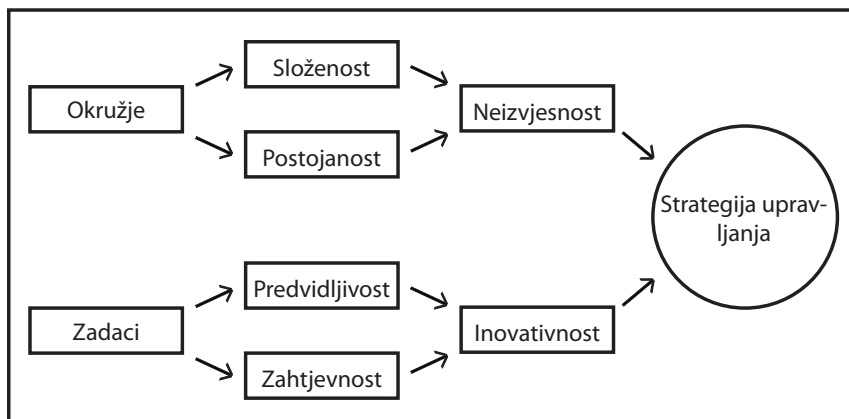
**Kontingentni pristup planiranju** razvijen je sedamdesetih godina u okviru organizacijske teorije (Moorhead i Griffin, 1989.). Tradicionalna teorija upravljanja ljudskim ponašanjem u organizaciji počivala je na pretpostavci da postoji jedan “najbolji način” rada i upravljanja koji je najbolji u svim okolnostima u kojima se plan treba ostvariti. Razvoj organizacijske teorije doveo je do spoznaje da različite situacije zahtijevaju različite pristupe upravljanja promjenom. Kontingentni je pristup sustavski jer vodi računa o tome da svaki element sustava djeluje na neki način na sve ostale. Projekt obrazovne promjene ne može predvidjeti niti uzeti u obzir sve čimbenike relevantne za provedbu

<sup>4</sup> Za odnos između dviju varijabli kažemo da je kontingentan ako ovisi o djelovanju drugih varijabla. U organizacijama su u pravilu odnosi među varijablama i njihovi učinci kontingentni, a ne neposredno bivarijantni, odnosno uzročno-posljedični. Zato je kontingentno gledanje na unutarustavske i međustavske odnose u organizacijskoj teoriji dominantno i primjenjuje se u sustavskom pristupu.

plana. Ni interni ni eksterni čimbenici različitih škola nisu jednaki niti su situacijski čimbenici tijekom vremena stabilni. Sve to doprinosi neizvjesnosti u kojoj se promjena treba realizirati.

Stupanj razrade plana ovisi o još jednom čimbeniku, a to je kompleksnost same promjene. Što je promjena opsežnija i složenija, to stupanj njezine razrade treba biti manji, a plan se treba svesti samo na određivanje smjera promjene. No, u tom slučaju sposobnost aktera promjene treba biti veća jer oni trebaju kreativno primijeniti opće smjernice u okolnostima koje su za organizaciju specifične. **Kontingentna analiza služi izradi izvedivog projekta reforme i izboru optimalne strategije njezina provođenja.** Ona omogućuje prilagodbu izvedbenog projekta konkretnim okolnostima tijekom same izvedbe. Prilagodba se sastoji u usklađivanju specificiranog sadržaja reforme i metode njezina izvođenja sa zahtjevima i ograničenjima društvenog konteksta i upravljačkim kapacitetom obrazovne organizacije. Kontingentna analiza otkriva stupanj neizvjesnosti konteksta u kojem se promjena treba ostvariti i zahtjevnost samog reformskog zahvata. Zahtjevnost se može definirati kao inovativnost, što se očituje u opsegu planiranih promjena. O tim varijablama ovisi optimalna strategija upravljanja promjenom. Čimbenici o kojima ovisi strategija upravljanja promjenom obrazovanja grafički su prikazani na slici 12. (prema Verspoor, 1994., str. 4516).

Slika 12. Čimbenici koji djeluju na upravljačku strategiju





Stupanj neizvjesnosti pod kojom se izvodi promjena ovisi o složenosti i stabilnosti konteksta. Inovativnost reformskog zadatka ovisi o predvidljivosti njezinih rezultata i od njihove zahtjevnosti (opsega promjena). Stoga je prvi korak u kontingencijskoj analizi utvrđivanje složenosti i stabilnosti (postojanosti) konteksta te predvidljivosti i opsežnosti reformskih zadataka. Ti elementi određuju optimalnu upravljačku strategiju provedbe reforme (o navedenim čimbenicima strategije podrobnije vidjeti u *Pastuović*, 1999., str. 466-472.).

Pošto su okvirno utvrđena obilježja okoline (stupanj neizvjesnosti) i inovativnost reformskih zadataka, kontingentno se planiranje usmjeruje na izbor odgovarajuće upravljačke strategije za provođenje reforme. Da bi plan reformske promjene bio učinkovit, treba postati sredstvom strateškog upravljanja reformom. Plan treba omogućiti donošenje optimalnih provedbenih odluka, osigurati potrebne uvjete za njihovo ostvarivanje i mjerenje postignutih rezultata.

Optimalna strategija upravljanja određuje se na temelju dva glavna parametra koji su utvrđeni u prvoj etapi kontingentnog planiranja: stupnja neizvjesnosti uvjeta ostvarivanja promjene te stupnja inovativnosti reformske promjene (koja može biti rutinska ili inovativna). Kombinacije navedenih kriterija daju četiri moguće upravljačke strategije koje su prikazane na slici 13. (Verspoor, 1994., str. 4518.).

Slika 13. Moguće strategije upravljanja reformom

		Inovativnost zadatka	
		Rutinski	Visoko inovativni
Neizvjesnost u okolini projekta	Niska	Mehanistička	Profesionalno - adaptivna
	Visoka	Otvoreno mehanistička	Adaptivna

U uvjetima male neizvjesnosti i niske inovativnosti primjenjuje se *mehanicistička strategija*, u uvjetima male neizvjesnosti i velike inovativnosti zadatka primjenjuje se *profesionalno-adaptivna strategija*. U uvjetima velike neizvjesnosti za rutinske zadatke primjenjuje se *otvoreno-mehanicistička strategija*, dok se u uvjetima velike neizvjesnosti i inovativnosti primjenjuje *adaptivna upravljačka strategija*.

**Mehanicistička upravljačka strategija** koristi se za održavanje sustava i uvođenja manjih inovacija u razmjerno stabilnoj okolini. Njome se sustav održava, a ne mijenja, što znači da to nije strategija prave reforme. Njome se upravlja aktivnostima poput distribuiranja novih programa i udžbenika, donošenja uputa i različitih pravilnika kojima se regulira funkcioniranje škole, promjena u nadležnostima između središnjih i lokalnih prosvjetnih vlasti i drugih promjena kojima se bitno ne mijenja ustroj i funkcioniranje sustava.

**Otvoreno-mehanicistička upravljačka strategija** primjenjuje se u uvjetima provođenja rutinskih zadataka u veoma neizvjesnoj okolini. Razlika u odnosu na običnu mehancističku strategiju jest u pojačanom nadzoru prosvjetne administracije. Naime, u takvim okolnostima očekuje se održavanje zadovoljavajućeg funkcioniranja sustava u nestabilnim uvjetima, a ne veća promjena sustava. Možemo zaključiti da mehancističke strategije više služe održavanju sustava nego njegovoj promjeni.

**Profesionalno-adaptivna upravljačka strategija** primjenjuje se onda kad se krupne promjene sustava nastoje ostvariti u razmjerno stabilnoj okolini. Stabilnost konteksta omogućuje temeljitu pripremu projekta reforme i njezinu primjenu. Središnja, visoko profesionalizirana upravljačka jedinica, provodi opažanje same provedbe i testira njezine učinke. Prosvjetna administracija nadzire i koordinira aktivnosti koje se provode na lokalnoj razini. Osposobljenost i motivacija osoblja koje provodi reformu bitni su za njezin uspjeh, pa se administrativno osoblje, vodstva škola i učitelji trebaju za promjenu posebno osposobiti.

**Adaptivna upravljačka strategija** primjenjuje se pri provođenju promjena velikog inovacijskog potencijala u uvjetima visokog stupnja neizvjesnosti. To je strategija prave reforme jer se radi o strukturnim promjenama sustava koje se poduzimaju nakon velikih političkih društvenih promjena inkompatibilnim sa

zatečenim obrazovnim sustavom. U takvim se okolnostima spaja politička volja s eksperimentiranjem i učenjem čime se učinkovitost i djelotvornost reforme postupno povećavaju. Zbog nestabilnosti konteksta, uči se na pogreškama i uspjesima više nego na sustavnim kontroliranim istraživanjima. Adaptivna strategija je fleksibilna. Plan reforme se prilagođava nepredviđenim događajima i okolinskim promjenama tijekom odvijanja reforme. Administrativna struktura pomaže u provođenju promjena te uključuje stručnjake na lokalnoj razini, vodstva škola i kreativne učitelje. Nadzor je savjetodavnog tipa te se koristi za usmjeravanje i poticanje učenja novog ponašanja. Greške u provedbi se ispravljaju “u hodu” bez sankcioniranja osoblja.

### *6.2.2. Kapacitet za upravljanje reformom*

Uspjeh provedbe reforme ne ovisi samo o odgovarajućem izboru upravljačke strategije nego i o kapacitetu obrazovnog sustava za provođenje promjene. Pod upravljačkim kapacitetom se misli na sposobnost sustava za uspješno provođenje reforme. O upravljačkom kapacitetu ovisi izbor strategije, odnosno sama mogućnost vođenja reforme. Ako je kapacitet središnje upravljačke jedinice i vodstava škole za vođenje promjene skroman, mali su izgledi za uspjeh inovativnih promjena, pogotovo ako su uvjeti u kojima se promjena treba provesti nestabilni.

Utvrđivanje upravljačkog kapaciteta provodi se u nekoliko koraka. 1) Najprije se određuje inovativnost promjene i stabilnost uvjeta u kojima se promjena treba provesti. O tome ovise zahtjevi koji se postavljaju na institucije i osoblje koje će provoditi promjenu. 2) U drugoj se fazi utvrđuje u kojoj mjeri postojeće institucije i zaposlenici posjeduju potrebne kompetencije. 3) Nakon toga se uspoređuju zahtjevi s postojećim kompetencijama na temelju čega se procjenjuje ostvarivost provedbe reforme s postojećim institucijama i ljudima. 4) U slučaju značajnog raskoraka provodi se korekcija plana reforme, odnosno procjenjuju potrebe za osposobljavanjem stručnjaka i institucija, ravnatelja škola i drugog osoblja. Ako i u tom slučaju opseg i složenost promjena nadilazi mogućnosti realizacije, odgađa se njezina realizacija i izrađuje plan jačanja kapaciteta institucija i ljudi koji trebaju provesti promjenu.

Iz navedenoga je vidljivo da je razvijenost i osposobljenost infrastrukture obrazovnog sustava kritični čimbenik uspješnosti obrazovne reforme. Ambicioznije promjene sustava nemaju izgleda za uspjeh bez visoko kompetentnih stručnjaka u ministarstvu obrazovanja, bez učinkovitih agencija, operativno sposobnog instituta za obrazovanje, bez kvalitetnog prosvjetnog nadzora, a osobito bez sposobnog i motiviranog školskog menadžmenta. Štoviše, veće promjene obrazovanja u nepovoljnim okolnostima mogu biti štetne, a ne korisne. To znači da umjesto poboljšanja mogu izazvati slabljenje učinkovitosti i djelotvornosti sustava koji funkcionira u stanju uspostavljene ravnoteže zahtjeva i postojećih mogućnosti. Angažiranje uglednih međunarodnih agencija za projektiranje reforma obrazovanja, bez razvijene vlastite razvojne infrastrukture, također neće dati očekivane rezultate, jer nema pretpostavki za prihvrat rješenja koja inače imaju zadovoljavajući potencijal.

## **7. Praćenje i vrednovanje reforme**

Vrednovanje je sastavni dio obrazovnog procesa i provodi se i onda kada se ne uvode promjene jer se njime dobivaju obavijesti o postojećoj uspješnosti sustava. No, potreba za praćenjem i vrednovanjem još je veća kada se uvode promjene znatnog inovacijskog potencijala. S obzirom na moguće pogreške najprije se promjene iskušavaju na manjem uzorku. Njihova se vrijednost procjenjuje na temelju praćenja i vrednovanja glavnih ishoda i željenih i neželjenih nuzučinaka, utvrđenih pilot-istraživanjem.

Može se konstatirati da je kultura vrednovanja u europskim zemljama općenito na niskoj razini, a još je niža u tranzicijskim zemljama. Vrednovanje se obično provodi kao sumativno i interno s pomoću različitih postupaka ispitivanja znanja učenika. Takve procjene nisu podesne za utvrđivanje stvarne vrijednosti sustava jer se kriterij ocjenjivanja, u pravilu, prilagođava kvaliteti znanja učenika. Što je razina znanja niža, blaži je kriterij ocjenjivanja, zbog čega školske ocjene nisu usporedive (makar se uspoređuju). Vanjsko sumativno vrednovanje koje se provodi s pomoću centralno izrađenih i distribuiranih testova ima već mnogo bolju metrijsku vrijednost. No ono još nije posve zadovoljavajući instrument za vrednovanje promjena u obrazovanju koje se treba provesti prema takvom istraživačkom nacrtu koji omogućuje valjano

zaključivanje. Takav nacrt mora kontrolirati djelovanje drugih čimbenika uspješnosti kako bi se promjene obrazovnih ishoda mogle pripisati djelovanju promjene koja je uvedena u sustav.

Iskusni učitelji i istraživači obrazovanja mogu ipak dosta toga zaključiti motreći promjene u procesima koji se odvijaju u školi i ishode, ako su oni objektivno utvrđeni.

Kako su ciljevi reforme višedimenzionalni, i praćenje njezinih učinaka treba biti višedimenzionalno. Škola nije samo mjesto u kojemu se uče nova znanja nego se mijenja i ponašanje učenika, važno je njihovo zadovoljstvo kao i zadovoljstvo roditelja i nastavnika. Financijski troškovi i racionalnost trošenja sredstava također su važni aspekti reforme, a ponekad su i razlogom za njezino pokretanje.

Kako mnoge zemlje ne provode sustavno praćenje i procjenjivanje kvalitete svojega sustava, korisne se informacije o njemu mogu dobiti na osnovi provedenih međunarodnih komparativnih istraživanja i monitoringa koji prema utvrđenoj metodologiji provode međunarodne organizacije kao što su Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), Svjetska banka, UNESCO, Vijeće Europe (Eurostat), koje su specijalizirane za procjenu stanja obrazovanja u nekoj zemlji i glavnih čimbenika utvrđenog stanja. Dakako, njihove procjene nisu obvezujuće za zemlju koja je istraživanje naručila pa se ponekad i ne koriste u svrhu evaluacije nacionalne obrazovne politike.

## **8. Škola u obrazovnoj reformi**

Osnovna jedinica obrazovnog sustava je škola ili neka druga institucija neškolskog cjeloživotnog učenja. Obrazovanje se ne odvija u ministarstvu ili njegovoj lokalnoj ispostavi, nego u instituciji u kojoj se organizirano uči. Promjene sustava su nemoguće bez promjene škole. Znanstvena osnova za planiranje promjene škole je organizacijska teorija. Ona polazi od ciljeva organizacije i čimbenika organizacijske učinkovitosti. Zato je važno razumjeti ciljeve organizacije, odnosno ciljeve škole.

Ciljevi organizacije su trojaki. To su: što djelotvornija proizvodnja (roba ili usluga), zadovoljstvo članova organizacija životom i radom u organizaciji (o čemu ovisi kvaliteta života u organizaciji) i sposobnost organizacije za razvoj.

U uvjetima globalizacije prvi je cilj, tj. profitabilnost proizvodnje, zasjenio druge, no oni će na dugi rok doživjeti svoju rehabilitaciju, jer će sustav utemeljen samo na profitu biti dugoročno neodrživ. Glavni je organizacijski cilj škole održavanje zadovoljavajuće, odnosno poboljšanje postojeće kvalitete obrazovnih i odgojnih ishoda, zadovoljstvo učenika i zaposlenika škole životom u školi i trajna promjena (razvoj) škole. Dodatni ciljevi škole su zadovoljstvo roditelja, odnosno krajnjih korisnika obrazovnih usluga kao što su privreda, lokalna sredina i društvo u cjelini koje vrednuje doprinose škole pojedinim aspektima društvenog razvoja. Prva skupina ciljeva uvjetom je ostvarivanja druge skupine. Škola ne smije biti viktimizirajuća za učenike te iscrpljivati učitelje i vodstvo škole. Rad u školi je stresan i sve je većim razlogom napuštanja škole onih nastavnika koji mogu naći drugo bolje plaćeno i manje iscrpljujuće zaposlenje. Uvjeti rada u školi važan su čimbenik atraktivnosti učiteljskog zanimanja o čemu ovisi mogućnost provođenja pozitivne selekcije kandidata za upis u učiteljske škole. Poboljšanje obrazovnih ishoda i kvalitete radnog života u školi nije moguće bez promjene škole koja ne mora biti reformskog karaktera. Stoga je osposobljenost škole za njezin razvoj jedan od njezinih ciljeva (Schmuck, 1990.).

Tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina, uz centralno vođene školske reforme, poticale su se promjene koje su rezultat razvojnih strategija nastalih u samim školama na temelju samovrednovanja škola. Polazi se od pretpostavke da će sustav bolje funkcionirati uz manje središnje kontrole i više školske autonomije, ali pod uvjetom centralno određenih kriterija uspješnosti. Pritom je vanjska potpora što je pružaju stručne ustanove često bila presudna za uspjeh promjene škole. Kako na ovome mjestu razmatramo reformske promjene škole, a ne inovacijske, to će čitatelj o samovrednovanju škole više obavijesti naći u *Bezinovićevoj* knjizi o samovrednovanju škole (Bezinović, 2010.). Budući da je promjena škole organizacijska promjena, njezine je zakonitosti moguće analizirati uz pomoć teorije razvoja organizacije (*Organizational Developmental Theory* – OD Theory). Osnove organizacijskog razvoja nalaze se u teoriji polja *Kurta Lewina* (Lewin, 1976.) i socijalnopsihološkoj sustavskoj teoriji *Katza* i *Kahna* (1978.). Primjenu spoznaja tih teorija u području organizacijskog razvoja škole razradili su Schmuck i Runkel (Schmuck, 1990.). Podrobnije

obavijesti o reformi obrazovanja na razini škole može se vidjeti u *Pastuović* (1999., str. 472-477.).

Kao što je već više puta spomenuto, tri su prioriteta obrazovnih politika u razvijenim zemljama: podizanje kvalitete ishoda, poboljšanje ekonomske djelotvornosti obrazovanja i ujednačavanje dostupnosti kvalitetnog obrazovanja svim slojevima stanovništva bez obzira na regionalni položaj škole i socijalni položaj učenika, odnosno njegovih roditelja. Jednakost prilika za obrazovanje u znatnoj mjeri ovisi o fizičkoj dostupnosti škole te kvaliteti resursa i transformacijskih procesa u njoj. Podjednaka fizička dostupnost škole ostvaruje se optimalizacijom školske mreže, a ujednačavanje kvalitete resursa i procesa, ujednačavanjem “pedagoškog standarda”.

## 9. Ujednačavanje obrazovnih prilika

Dva su glavna indikatora prema kojima se određuje kvaliteta nacionalnog sustava obveznog obrazovanja. To su prosječna pismenost petnaestogodišnjaka mjerena međunarodnim testovima čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti te veličina međuškolskih razlika u pojedinim pismenostima unutar zemlje. Ovaj drugi kriterij je osobito važan zbog toga što u suvremenom društvu **svi građani** neke zemlje trebaju biti osposobljeni za trajnu zapošljivost, za aktivno demokratsko građanstvo, za jačanje socijalne kohezije i smanjenje socijalne isključenosti, pa zbog toga građani trebaju imati i podjednake prilike za stjecanje navedenih osposobljenosti. To je ujedno i put u društvo znanja koje se postiže tako da se optimalizira teritorijalni raspored škola, kako bi bile svima podjednako dostupne, i ujednače vanjski uvjeti učenja o kojima ovisi kakvoća obrazovnih postignuća. Pod vanjskim uvjetima učenja mislimo na tzv. pedagoški standard.

### 9.1. Optimaliziranje školske mreže

Optimaliziranje mreže osnovnih škola je proces usklađivanja teritorijalnog rasporeda osnovnih škola s demografskim, zemljopisnim, ekonomskim i obrazovnim varijablama s ciljem da se svima omogući pristup kvalitetnom

obrazovanju. Time se na najmanju moguću mjeru svode učinci društvenih, zemljopisnih, etničkih, kulturnih razlika na obrazovna postignuća pri čemu se vodi računa i o ekonomskim ograničenjima, tj. ekonomskoj snazi društva. Kako je osnovna škola obvezna i neselektivna, država treba učiniti sve što je u njezinoj moći da osigura uvjete za potpuni obuhvat djece osnovnoškolske dobi i uspješno svladavanje programa osnovnog obrazovanja. Pravo na obrazovanje jedno je od osnovnih čovjekovih prava, pa se ustavom jamči svima pravo na obvezno osnovno obrazovanje pod jednakim uvjetima. U obrazovno najnaprednijim zemljama gotovo je nevažno koju osnovnu školu pohađa učenik jer će u svakoj od njih dobiti podjednako kvalitetno obrazovanje. Time se najbolje iskorištavaju ljudski potencijali naroda što je na dobrobit pojedinca i društva. Velike individualne razlike u zapošljivosti i osposobljenosti za konzumiranje i promicanje stečevina otvorenog demokratskog društva nespojive su s društvom znanja i na znanju utemeljenom gospodarstvu.

U uvjetima oštih financijskih ograničenja obično se traže mogućnosti novčanih ušteda u obrazovanju koje se postižu zatvaranjem malih područnih škola u depopuliranim područjima, višesmjenskim radom škole i povećanjem broja učenika u razrednim odjelima. To je pristup ekonomske racionalizacije što se kosi s načelima jednake dostupnosti jednako kvalitetnog obrazovanja svima. Gledano na dulji rok, materijalne uštede na rashodovnoj strani obrazovanja bivaju poništene smanjenjem ekonomske koristi od obrazovanja zbog opadanja izvrsnosti obrazovnih postignuća. Zato se odluke o optimalizaciji mreže trebaju temeljiti na više parametara, a ne samo na kratkoročnoj ekonomskoj koristi. To su parametri koji se temelje na demografskim, zemljopisnim, gospodarskim i kulturalnim podacima. Optimaliziranjem mreže škola s pomoću multidimenzijskoga modela omogućuje usklađivanje mreže škole s demografskim, zemljopisnim, gospodarskim, kulturnim i obrazovnim činjenicama čime se prevladava sektorski pristup izgradnji školske mreže. Odluke o optimalizaciji donose se na temelju svih podataka i provedenih analiza, a donose ih tijela središnje, regionalne i mjesne prosvjetne vlasti u više krugova konzultacija sa svim akterima zainteresiranim za obrazovanje. Optimaliziranjem se doprinosi ujednačavanju prostornog pristupa osnovnim i srednjim školama, a time se doprinosi ujednačavanju regionalnog



gospodarskog razvoja i djeluje na demografske procese. Iskušano je više rješenja u optimalizaciji mreže škola, što se ne sastoji u zatvaranju postojećih i izgradnji novih škola u prenapučenim područjima.

1) Zadržavanje postojećih škola uz poboljšavanje uvjeta učenja o kojima ovisi kvaliteta obrazovanja. 2) Proširenje kapaciteta postojećih prenapučenih škola. 3) Izgradnja novih škola radi smanjivanja prenapučenosti postojećih, ili zbog nove demografske slike – više djece, a nema škole. 4) Prijevoz učenika iz prenapučenih škola u škole s manjim brojem učenika. 5) Prijevoz učenika iz malih područnih škola u veće područne škole ili matične škole. 6) Privremeno zatvaranje malih područnih škola s premalim brojem učenika. 7) Spajanje osnovnih škola s nedovoljno prostorno iskorištenim srednjim školama. 8) Produžavanje razredne nastave s četiri na šest godina u područnim školama s (pre)malim brojem učenika i nastavnika. 9) Proširenje djelatnosti škole čiji prostorni kapaciteti nisu iskorišteni kulturnom djelatnošću kako bi škola postala kulturnim središtem. 10) Prerastanje škole u središte komunalnog razvoja u depopuliranim područjima sa slabom razvojnom infrastrukturom.

Vremenski horizont u kojem se odvija optimalizacija, prema međunarodnom iskustvu, traje najmanje 10 godina. Od toga snimanje postojećeg stanja mreže obično traje dvije godine. Saniranje ekstremnih slučajeva (škole koje rade u tri smjene i škole koje rade s ekstremno malim brojem učenika) traje dvije do tri godine. Izgradnja, opremanje škola i osposobljavanje ljudi je višegodišnji proces. Ti su rokovi kraći u decentraliziranom sustavu investicijskog odlučivanja. Ako, međutim, u nekom području (regiji) nije razvijena kultura racionalnog odlučivanja i trošenja novčanih sredstava, odluke o optimaliziranju što se donose na mjesnoj razini mogu biti suboptimalne sa šireg regionalnog stajališta. U uvjetima gospodarske krize optimalizaciju je teže provoditi.

U svrhu donošenja racionalnih odluka o mreži škola i racionalnog vođenja prosvjetne politike općenito, prikupljaju se podaci o obrazovanju što zahvaćaju indikatore ulaza u sustav, postojeće resurse, procese u sustavu, izlaze i ishode iz sustava i relevantne podatke o obrazovnom okruženju (demografski, gospodarski, kulturalni i zemljopisni). To nije moguće ostvariti bez odgovarajućeg informacijskog sustava. U tu su svrhu uspostavljeni suinformacijski sustavi za upravljanje obrazovanjem (*Education Management Information System*

– EMIS) što se primjenjuju u velikom broju zemalja (Hua i Herstein, 2003.). EMIS nije samo obuhvatna baza podataka o obrazovanju i njegovu okruženju, nego i skup formaliziranih postupaka kojima se informacije o obrazovanju analiziraju, integriraju i diseminiraju u svrhu odlučivanja o obrazovanju na različitim razinama obrazovnog sustava.

## 9.2. Smanjivanje međuškolskih razlika

Kao što je rečeno, kvaliteta sustava obveznog obrazovanja određuje se prema dva glavna kriterija; prema prosječnim nacionalnim obrazovnim postignućima i veličini razlika u prosječnim obrazovnim postignućima škola unutar određene zemlje. Varijacije u međuškolskim razlikama između zemalja kreću se u rasponu od 1 prema 8 pa to govori u kojoj je mjeri problem međuškolskih razlika relevantan. Uvidom u podatke dobivene međunarodnim komparativnim ispitivanjima različitih pismenosti petnaestogodišnjaka (*Programme of International Student Assessment*, Paris: OECD. 2000., 2003. i 2006.) može se ustanoviti da su zemlje s najmanjim međuškolskim razlikama ujedno uspješnije s obzirom na prosječnu nacionalnu pismenost. One su bolje iskoristile svoje ljudske resurse, što se očituje u višim nacionalnim prosjecima koji su postignuti i to tako da su različite škole osigurale podjednako dobar pedagoški standard svojim učenicima pa su ga učenici različitih potencijala mogli ostvariti. To, dakako, ne znači da neće biti razlika između učenika unutar škole, jer se njihovi potencijali i ostvarenja razlikuju. Te razlike nisu nastale zbog razlika u vanjskim uvjetima učenja, nego zbog individualnih razlika u unutarnjim uvjetima učenja koje se obrazovanjem ne trebaju poništavati, nego aktualizirati.

Za kvalitetu nekog nacionalnog obrazovnog sustava **važno je da međuškolske razlike ne budu veće od unutarškolskih**. Zemlje sa selektivnim sustavima, a to su sustavi s ranom horizontalnom diferencijacijom koje imaju kratko primarno obrazovanje nakon kojega provode usmjeravanje učenika u različite vrste škola, imaju manje unutarškolske razlike od međuškolskih. Srednjoeuropske i skandinavske zemlje razlikuju se prema omjeru međuškolskih i unutarškolskih razlika. U Njemačkoj, Austriji i Mađarskoj razlike su između

škola veće nego što su razlike unutar škola. U Finskoj, Švedskoj i Islandu razlike između škola su mnogo manje od razlika unutar škola. To je bolje zbog toga jer se u njima mogu bolje iskoristiti učenički potencijali, pa su i zato prosjeci skandinavskih zemalja viši od prosjeka srednjoeuropskih. Prednost zemalja s povoljnijim omjerom međuškolskih i unutarškolskih razlika jest i u tome što **u tim zemljama socijalni status roditelja ima manji utjecaj na unutarškolske razlike**. Duže primarno obrazovanje omogućuje školi da deficite u kvaliteti obiteljske potpore što ju primaju djeca iz nižeg socioekonomskog sloja u većoj mjeri kompenzira nego ako primarno obrazovanje traje kraće. Naime, kao što je već ranije elaborirano, individualizacijski potencijal tzv. razredne nastave, znakovite za primarno obrazovanje, veći je od individualizacijskog potencijala predmetne nastave. Razredna je nastava više usmjerena na učenika nego predmetna.

Međuškolske se razlike u znatnoj mjeri mogu smanjiti ujednačavanjem vanjskih uvjeta učenja obuhvaćenih konceptom “pedagoškog standarda”.<sup>5</sup> Zato je jedna je od važnih zadaća obrazovne politike ujednačavanje vanjskih uvjeta učenja diljem zemlje kako bi se svim učenicima osigurali podjednaki uvjeti potrebni za njihov razvoj. U školama koje rade u lošim uvjetima mnogi talentirani učenici koji nemaju potrebnu obiteljsku potporu, ostaju neotkriveni pa njihovi potencijali neće biti optimalno iskorišteni. Skandinavske škole, osobito finske, poznate su po ravnomjernoj raspodjeli resursa među školama pa je, što se toga tiče, svejedno pohađa li učenik osnovnu školu u središtu Helsinkija ili u nekom udaljenom malom mjestu u Laplandiji.

Optimizacijom školske mreže i ujednačavanjem pedagoškog standarda ne ujednačavaju se svi vanjski uvjeti. Ako pod vanjskim uvjetima mislimo na sve čimbenike izvan učenika koji neposredno djeluju na njegova školska postignuća,

<sup>5</sup> Pedagoški standard normira elemente što se odnose na resurse i procese o kojima ovisi uspjeh u učenju. To su: školske zgrade i oprema, nastavni programi i udžbenici, osposobljenost učitelja i ostalog osoblja, organizacija i metode poučavanja, minimalni i maksimalni broj učenika u razrednom odjelu i neke druge. Pedagoške standarde određuju nacionalna ministarstva obrazovanja za predškolski odgoj, osnovno i srednje obrazovanje. Pedagoški standard ima dvojaku zadaću: podizanje i ujednačavanje kvalitete nacionalnog predtercijarnog obrazovanja i normiranje financiranja obrazovanja. Pedagoški standard za pojedine segmente predtercijarnog obrazovanja za Hrvatsku je izradilo *Vijeće za državni pedagoški standard* Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa što ga je pisac ovog teksta vodio, a Sabor Republike Hrvatske usvojio 2007. godine.

onda je važan vanjski uvjet kvaliteta obrazovne potpore što je učenik dobiva u obitelji. Škola i obitelj trebaju sinergijski djelovati na njegov uspjeh što se može smatrati zajedničkim projektom škole i roditelja. Razlike u socijalnom sastavu stanovništva u različitim dijelovima zemlje i različitim dijelovima velikih gradova u kojima se nalaze škole (rezidencijalna i nerezidencijalna područja), selektivan izbor škole od roditelja koji zbog nejednake ekonomske snage u sustavima s mješovitim vlasništvom škola upisuju svoju djecu u škole u skladu sa svojom ekonomskom snagom (u privatne škole s višim školarinama upisuju se djeca bogatijih roditelja), povećavaju međuškolske razlike, a smanjuju unutarškolske.

**Status roditelja djeluje na obrazovana postignuća na sljedeći način.**

Najprije, obiteljska sredina pojedinog učenika djeluje neposredno na njegovo obrazovno postignuće i time djeluje na prosjek škole. Drugi se mehanizam djelovanja sastoji u tome da agregirani utjecaj obiteljskih sredina svih učenika neke škole dodatno djeluje na ponašanje i učenje pojedinog učenika u školi, ali i na funkcioniranje škole kao organizacije. Naime, socijalni sastav roditelja djeluje na vrijednosti, stavove i navike učitelja i ostalog osoblja škole, odnosno na školsko ozračje, što djeluje na način korištena resursa škole i na transformacijske procese. Tako se očituje nadsumativni utjecaj individualnih obiteljskih sredina. Kolektivni utjecaj obiteljskih sredina objašnjava oko tri puta više varijance međuškolskih razlika nego utjecaj individualnih obiteljskih sredina (OECD, 2002.).

Objašnjenje tog fenomena je sljedeće. Škole s natprosječnim statusom roditelja mogu imati jaču potporu lokalne zajednice, imaju vrsnije učitelje, ravnatelje i stručne suradnike, višu razinu učiteljske etike, manje neopravdanih izostanaka i ostalih disciplinskih problema, kvalitetniji odnos između učitelja i učenika u smislu bolje učiteljske potpore, viših učiteljskih očekivanja u pogledu obrazovnih postignuća, višu razinu kompeticije i suradnje među učenicima te školsku klimu koja je usredotočena na viša postignuća i pripremu učenika za nastavak obrazovanja na tercijarnoj razini. U takvim se školama bolje iskorištavaju učnički potencijali, ali i postojeći materijalni resursi. Njihov kurikulum je zahtjevniji i omogućuje brže napredovanje. Takve se škole obično nazivaju elitnima.

No elitne su ne samo pojedine osnovne škole nego nejednako kvalitetne mogu biti pojedine vrste škola u selektivnim sustavima s ranom diferencijacijom. To su obično općeobrazovne niže srednje škole (druga razina prema ISCED-u) i neke škole koje pripremaju za nastavak nekih vrsta strukovnog obrazovanja (primjerice, elektrotehničkih). One se razlikuju po socijalnom sastavu učenika što proizvodi razlike u obrazovnim postignućima učenika koji polaze pojedine tipove srednjih škola. Zato je u većini zemalja prednost pohađati školu čiji učenici dolaze iz naprednije obiteljske sredine. U zemljama OECD-a 36% razlika u učeničkim postignućima pripisuje se školskim razlikama (OECD, 2002.). S tim u vezi postavlja se pitanje kako smanjiti one međuškolske razlike koje su proizvedene različitim socijalnim sastavom učenika?

**Veličina djelovanja socijalnog sastava učenika na međuškolske razlike uvjetovana je strukturnim karakteristikama obrazovnog sustava.** Neke strukturne karakteristike pojačavaju, a neke smanjuju djelovanje socioekonomskih dispariteta. Kratko trajanje primarnog obrazovanja, rana vanjska diferencijacija, tj. rano usmjeravanje učenika u različite tipove programa, a što je povezano s učenikovom socijalnom sredinom, vodi većim međuškolskim razlikama u obrazovnim prosjecima, odnosno, ne omogućuje učenicima u manje kognitivno zahtjevnim programima da ostvare svoje potencijale. U selektivnim sustavima škola pojačava prednosti učenika iz povoljnijih sredina pa se individualne razlike u postignućima učenika koji pohađaju različite tipove škola tijekom školovanja ne smanjuju nego povećavaju (Stanat i sur., 2002.). Hrvatski obrazovni sustav ima neke strukturne značajke prema kojima je bolji od srednjoeuropskog obrazovanja (njemačkog, austrijskog i mađarskog), a lošiji od skandinavskog (finskog, švedskog i islandskog). U hrvatskom se obrazovanju vanjska diferencijacija provodi nakon osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja, pa je po tome bolji od srednjoeuropskog, ali primarno obrazovanje traje četiri, a ne šest godina, a osnovna škola traje osam godina, a ne devet, što je značajka naprednih obrazovnih sustava (Pastuović, 2006.).

## Literatura

- Bezinović, P.** (ur.) (2010). Samovrednovanje škola. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Birzea, C.** (1996). Educational Reform and Power Struggle in Romania. *European Journal of Education*, 31, 1, 97-107.
- Carnoy, M.** (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know. Paris: UNESCO.
- Coombs, P.** (1968). The World Crisis in Education. New York: Oxford University Press.
- Dave, R. H.** (1976). Foundations of Lifelong Education. New York: Pergamon Press.
- Delors, J.** (1998). Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO. 1996.).
- Ellstrom, P. E.** (1984). Beyond Organization Development: Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change. Linköping: Linköping University.
- Fägerlind, I., Saha, L. J.** (1989). Education and National Development. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Faure, E. et al.** (1972). Learning to Be. Paris: UNESCO.
- Fullan, M.** (1999). Change Forces: The Sequel. London: Falmer Press.
- House, E. R.** (2000). Economic Change, Educational Policy Formation and the Role of the State. In H. Altrichter, J. Elliott, (eds.) *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press. 13-19.
- Hua, H., Herstein, J.** (2003). Education Management Information System – EMIS. Godišnja konferencija Asocijacije za komparativno i međunarodno obrazovanje. New Orleans, LA. USA.
- Husén, T.** (1990). Strategy Rules for Educational Reform: An International Perspective on the Spanish Situation. In T. Husén (ed.) *Education and the Global Concern*. Oxford: Pergamon Press. 118-128.
- Jarvis, P.** (1983). Adult and Continuing Education. New York: Croom Helm.

- Katz, D., Kahn, R. L.** (1978). *The Social Psychology of Organization*. New York: Wiley.
- Kenway, J.** (1990). *Gender and Education Policy: A Call for New Directions*. Geelong: Deakin University Press.
- Laderriere, P.** (2000). Strategies od Educational Reform: From Concept to Realization. U S. Gabršček (ed.) *Strategies of Educational Reform in South East Europe Countries*. Ljubljana: Open Society Institute Slovenia. str. 17-31.
- Lewin, K.** (1976). *Field Theory as Human Science*. New York: Gardner Press.
- Liessmann, K. P.** (2009). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk. (Naslov izvornika: K.P. Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.).
- Moorhead, G., Griffin, R.W.** (1989). *Organizational Behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- OECD.** (2002). *Education Policy Analysis*. Paris.
- Pastuović, N. i sur.** (1990). Prijedlog osnovnih pravaca promjena u sustavu odgoja i obrazovanja. *Pedagoški rad*, 45, 4, 351-378.
- Pastuović, N.** (1993). Problems of Reforming Educational Systems in Post-Communist Countries. *International Review of Education*, 39, 5, 405-4018.
- Pastuović, N.** (1999). Teorija obrazovno-odgojnih politika. U N. Pastuović, *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen. 418-505.
- Pastuović, N. i sur.** (2001). *Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
- Pastuović, N.** (2006). Usporedba strukture i uspješnosti srednjoeuropskog i skandinavskog obrazovanja. *Sociologija sela*, 44, 172/173 (2/3), 155-179.
- Pastuović, N.** (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10, 2, 253-267.
- Petak, K.** (2010). Pogovor u Hill, M., *Proces stvaranja javnih politika*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti (2010). 323-333.

- Rado, P.** (2001). *Transition in Education: Policy Making and the Key Educational Policy in the Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute.
- Sandi, A. M.** (1997). *Education Reform: How Far?* Oxford International Conference on Education and Development.
- Schmuck, R. A.** (1990). Organization development in schools: Contemporary concepts and practices. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (eds.) *The Handbook of School Psychology*. New York: John Wiley.
- Stanat, Altert, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Tillmann i Weiss** (2002). *PISA 2000: Overview of the Study (Design, Method and Results)*. Berlin: Institute for Human Development.
- Staničić, S.** (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Titmus, C. J.** (ed.) (1989). *Lifelong Education for Adults*. Oxford, New York, Beijing, Kronberg, Sao Paulo, Potts Point (Australia), Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Verspoor, A. M.** (1994). Planning Educational Reforms: Use of Contingency Approach. In T. Husén, T. N. Postlethwaite (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press. 4514-4519.



## KAZALO POJMOVA

- adaptivna upravljačka strategija 346
- Alderferova koncepcija motivacije 119
- aktivna škola 288
- altruistični paradoks 139
- andragogija 258-260, 297
- antisocijalni poremećaj ličnosti 144
- antropocentrična koncepcija razvoja 41
  
- bihevioralna genetika 95, 137
- biocentrična koncepcija razvoja 41-43
- bioekološki model razvoja 76
- bottom-up pristup 337
  
- cilj-sredstvo odnos 246
- ciljevi edukacije/obrazovanja 37, 48, 55, 236, 300
- ciljevi škole 350
- cjeloživotni razvoj 68, 72
- cjeloživotno učenje 20, 58, 103, 169, 194, 269, 284, 326-328
- cjeloživotno obrazovanje 80, 103, 327
  
- deduktivni pristup programiranju 283, 284
- dispozicije 70, 73-76, 79, 115, 117
- divlja djeca 79
- društvena korist od obrazovanja 16, 208, 210, 214, 266
- društvo koje uči 58
- društvo znanja 56, 57, 59, 193, 199, 213, 267, 268, 351
- dvofaktorska teorija zadovoljstva 43
  
- edukacija 25-27, 158, 171, 187, 224, 245, 246, 257, 259, 260, 286, 298
- ekološka osposobljenost 179
- ekološka osviještenost 177, 179
- ekološka pismenost 177
- ekološka socijalizacija 187

ekološki otisak 179, 189  
ekološko opismenjavanje 177, 190  
elitne škole 356, 357  
ekološko uvjetovanje 189  
ekstraverzija 46, 94, 108, 142, 293  
empatija 140, 184  
endogeni razvojni model 195, 203  
empiristička teorija razvoja 72, 136, 137  
etiketiranje 308  
evaluacija (vajska, unutarnja, formativna, sumativna) 49, 239, 300-302, 281

fenotip 73, 82  
financiranje obrazovanja 332  
fluidna inteligencija 85, 86, 99, 298  
formalno obrazovanje 158, 188, 197, 199, 230, 290, 291, 329, 334  
funkcionalna autonomija motiva 124

genotip 73, 82  
gospodarstvo temeljeno na znanju 199  
grupiranje učenika 274, 294

heritabilnost 22, 82-84  
heritabilnost kreativnosti 88  
hijerarhijski model inteligencije 85  
hijerarhijska teorija motivacije 35, 44, 116, 185  
horizontalna diferencijacija 294-296, 306, 310, 312  
humanistička psihologija 115

indeks heritabilnosti 83, 87, 88, 96, 97, 108, 200  
individualne razlike 65, 73, 82, 87, 97, 98, 108, 112, 118, 126, 135-138, 141, 144, 147, 201, 291, 294, 297, 298, 357  
informalno obrazovanje 200  
introverzija 46, 96, 108, 142, 293  
ishodi obrazovanja 301  
iskustveno učenje 26-28, 58, 158, 180, 187, 188, 230, 258, 260, 328

izlazi iz obrazovanja 19, 48, 50, 53, 58, 165, 203, 268  
izobrazba 26, 65, 170, 192, 250, 274  
indeks ljudskog razvoja 36, 37  
individualizacija 101, 292, 293, 297  
induktivni pristup programiranju 284  
intelektualna stimulacija 75  
inteligencija 93, 94  
isplativost obrazovanja 167  
izlazi iz sustava 19, 20, 48, 50, 53, 58, 165, 200, 203, 227, 229, 231, 265, 267, 268

kanaliziranost 82  
kapacitet za upravljanje reformom 347  
karakter 107, 112, 134, 141  
kognitivna disonanca 106, 131, 151, 152, 182  
kognitivna teorija moralnog razvoja 69, 140, 149, 158, 178  
kompetencije (ključne/temeljne ) 41, 48, 49  
konkordancija 82, 84  
kontingentno planiranje 343  
konvencionalna moralnost 150  
kreativni stav 89, 91, 93  
kreativnost 69, 88-92, 98-101  
kriteriji znanstvenosti 244  
kristalizirana inteligencija 85, 88, 99, 103, 298  
kriza obrazovanja 239, 328  
kultura 42, 51, 54, 76, 124, 173, 174  
kurikulumski sustav 275, 277, 278  
kurikulumski procesi 276, 277, 281  
kvaliteta ljudskog kapitala 193, 208, 265, 302  
kvaliteta obrazovnih ishoda 233  
kvaliteta učitelja 331, 342  
kvalitativni pristup 243  
kvaliteta života 33, 37, 39, 43, 44, 175, 176, 212, 349  
kritična razdoblja 79

ličnost 25, 46, 60, 65-74, 78, 82, 85, 89, 95, 102, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 118, 134, 137, 141-145, 148, 149, 152, 178, 180

manipulacija 65, 134

međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja 231

mehanicistička upravljačka strategija 346

međuškolske razlike 210, 270, 354, 356, 357

metakognicija 106

metodike nastave 286, 299, 300

mišljenje 74, 85, 100, 104-106, 130, 251

model obveznog obrazovanja 316

modernizacija 174, 175

moralni razvoj 69, 74, 149, 158

motiv samoostvarenja 113

motivi (unutarnji, vanjski) 70, 113-116, 120, 121, 128, 134

motivacija (ekstrinzična, intrinzična) 90, 113, 132, 181, 186, 315

motivacija za postignućem 90

mreža škola 316, 331, 333, 351-353, 355

naučeni altruizam 139, 140

nadarenost 88, 89, 93

naobrazba 26, 69, 70, 85

nastavne metode 290

nativistička teorija razvoja 72, 136, 137

navike 58, 112, 120, 125, 127-130, 134, 158, 230

neekonomska korist od obrazovanja 59, 193-197, 208, 203, 206, 210, 213

neformalno obrazovanje 45, 58, 158, 167, 188, 197, 198, 230, 328, 329

neuroticizam 46, 108, 142, 145

ljudski kapital 21, 57, 166, 192-194, 196, 199, 200, 205, 267

obrada informacija 85, 105

obrazovanje 13, 25, 26, 28, 47, 50, 51, 52, 54, 166, 173, 187, 192, 224, 226-228, 230, 234-237, 269, 273

obrazovanje odraslih 200, 257, 260, 261, 274, 297, 328, 340

obrazovna djelotvornost 266  
obrazovne znanosti 13, 14, 237, 249, 250, 252, 257, 258, 260  
obrazovni sustav 17, 22, 53, 217, 226, 227-229, 258, 294, 300, 357  
obvezno obrazovanje 312-314, 316  
odgojenost 95, 135  
odgojivost 92, 95-97, 108-112, 135-137, 146-149, 293  
održivi razvoj 42, 175, 179, 267  
opća inteligencija 85  
organizacija 58, 134, 199, 227, 229, 231, 239, 265, 273, 274, 287  
organizacijska teorija 256, 349  
organizacijski kapital 199  
osmišljavanje 288, 298  
osnovno (primarno, opće) obrazovanje 295, 296, 298, 310-313, 316, 354, 355, 357  
osobnost 25, 66, 71, 73  
otvoreni sustav 227, 228  
otvoreni sustavski pristup 238  
otvoreno-mehanicistička upravljačka strategija 346

pamćenje 69, 74, 75, 105  
percepcija korupcije 214, 215  
plan reforme 338, 339, 341, 343, 347  
postkonvencionalna moralnost 150, 151  
postpozitivizam 243  
poučavanje 101, 103, 104, 239, 246, 274, 281, 282, 287, 288, 290, 292  
povratna veza 230, 265, 275, 300  
pravo na obrazovanje 352  
predavačka nastava 292  
preobrazovanost 167, 168  
pretkonvencionalna moralnost 150  
primarne sposobnosti 85  
profesionalno-adaptivna upravljačka strategija 346  
prioriteti obrazovnih politika 334  
pristup orijentiran na učenika 290

pristup orijentiran na predmet 292  
procesiranje informacija 105, 106, 276, 288  
procesne teorije motivacije 115, 132, 191, 315  
profesionalizacija ravnatelja 330, 331, 343  
promjena obrazovanja 337, 339  
psihopatija 97, 112, 142, 144, 146  
psihoticizam 46, 112, 141-143

radno pamćenje 105, 106  
rano odustajanje 313-316  
rast 31, 33, 35, 36, 38, 40, 41 166, 176  
razvoj 29-39, 41-43, 47, 52  
razvoj pedagogije 254  
razvojne etape inteligencije 104  
reaktivni raspon 78  
reforma sustava 324  
resursi 265, 270, 273

sadržajne teorije motivacije 115  
samoostvarenje 15, 40, 100, 115-119  
samovrednovanje škole 301, 302, 330, 350  
sazrijevanje 72  
sebično ponašanje 140  
socijalizacija 28, 134, 137, 158, 159, 171, 187, 298  
socijalni kapital 53, 199, 206-209, 211-214  
socijalni kapital obitelji 208  
socijalni razvoj osobe 77  
sociobiološka teorija moralnosti 140, 141, 152  
sociokulturni kapital 21, 42, 51  
stavovi 47, 107, 112, 120, 122, 125, 128, 130, 134  
strategije upravljanja reformom 343, 345  
stratificiranje učenika 294  
struktura sustava 231, 232, 237, 274, 307  
sustav za procesiranje informacija 105  
sustavski pristup 13, 17, 22, 237-240, 256, 317, 328

svestrani razvoj ličnosti 225, 284  
svrha razvoja 34, 36

školovanje 20, 27, 29

temperament 67, 68, 70, 107-112  
teorija modernizacije 174  
teorija obrade informacija 106  
teorija programiranja 285  
teško odgojiva djeca 95, 119, 136  
top-down pristup 336, 337  
transformacijski procesi 22, 229, 237, 265, 269, 273, 274, 276  
tutorsko poučavanje 291

učenje 25-29  
učinci obrazovanja 47, 48, 176, 194, 195, 202-204, 206, 208, 230, 268, 273  
ulazi u sustav 22  
unutarnji ciljevi obrazovanja 48, 165, 267, 300  
unutarnji uvjeti učenja 287, 291  
uvjeti učenja 94, 275, 278, 287, 290, 291, 351

vanjski ciljevi obrazovanja 47, 48, 165, 267, 300  
vanjski uvjeti učenja 94, 102, 287, 291, 301, 305, 351  
vanjsko sumativno vrednovanje 348  
vanjsko vrednovanje 302, 303  
vrednovanje 238, 275, 277, 279, 301, 302, 330, 339, 348  
vrednovanje reforme 348

## Podaci o autoru

Nikola Pastuović redoviti je profesor u trajnom zvanju u znanstvenom polju psihologije i *professor emeritus* Sveučilišta u Zagrebu. Diplomirao je, magistrirao i doktorirao psihologiju na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Doktorat iz pedagogije stekao je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Skopju. U polju pedagogije izabran je u znanstveno zvanje znanstvenog savjetnika i znanstveno-nastavno zvanje profesora. Usavršavao se u području obrazovanja odraslih i teorije obrazovnih sustava na sveučilištima u SAD-u i Velikoj Britaniji.

Predavao je *Psihologiju odgoja i obrazovanja* studentima Filozofskog fakulteta, kolegije *Andragogija rada*, *Teorija obrazovnih sustava*, *Škola kao organizacija* i *Upravljanje školskim sustavima* studentima diplomskih i poslijediplomskih studija na odsjecima za psihologiju i pedagogiju Filozofskog fakulteta i studentima diplomskog i doktorskog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. *Opću pedagogiju* i *Didaktiku* predaje studentima diplomskog studija politologije.

Znanstveni doprinosi Nikole Pastuovića najizrazitiji su u tri područja. U području istraživanja zadovoljstva i kvalitete života, u području obrazovanja odraslih i teorije obrazovnih sustava (*edukologije*). Objavio je ukupno 163 znanstvena i stručna rada, od toga 11 knjiga i 16 poglavlja u knjigama. Vodio je 12 istraživačkih projekata i bio suradnikom u više drugih projekata. Bio je urednikom časopisa *Istraživanja odgoja i obrazovanja* i urednik u *Enciklopediji leksikografskog zavoda "Miroslav Krleža"* za područje obrazovanja (dopunski svezak, 1988. godine), pokrenuo je časopis *Theleme*, zamjenik je glavnog urednika *Hrvatskog časopisa za odgoj i obrazovanje*, bio je član uredništva *Andragogije*, a sada *Andragoškoga glasnika*.

Primio je više nagrada. Nagradu "Ivan Filipović" za knjigu *Obrazovni ciklus*, "Nagradu grada Zagreba" za knjigu *Edukološka istraživanja*, Psihologijsku nagradu "Ramiro Bujas" za knjigu *Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*.

Vodio je nekoliko državnih povjerenstava za razvoj obrazovnog sustava. *Komisiju za reformu obrazovnog sistema Hrvatske* Ministarstva prosvjete i



kulture Republike Hrvatske (1990.) koja je izradila *Prijedlog nove koncepcije odgojno-obrazovnog sistema Republike Hrvatske*. Vodio je radnu skupinu Vlade Republike Hrvatske koja je izradila strategiju razvitka odgoja i obrazovanja Hrvatske (*Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*, 2000. – 2001.). Vodio je *Vijeće za pedagoški standard RH* Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa koje je izradilo *Državni pedagoški standard Republike Hrvatske* (2006. – 2007.).

Bio je članom više povjerenstava u Ministarstvu obrazovanja kao i član Matičnoga povjerenstva za izbor u znanstveno-nastavna zvanja u polju psihologije.

Jedan je od utemeljitelja *Hrvatskog andragoškog društva*. Godine 2000. pokrenuo je osnivanje *Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja* u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu u kojem je bio prvim predsjednikom *Znanstvenog kolegija Centra*. Godine 1992. inicirao je osnivanje *Akademije odgojnih znanosti Hrvatske*, bio njezinim potpredsjednikom u dva mandata te pročelnikom *Odjela za psihologiju, sociologiju, antropologiju i kineziologiju*. Pod njegovim vodstvom Odsjek za pedagošku, psihološku i didaktičku izobrazbu nastavnika u Učiteljskom fakultetu transformiran je u *Odsjek za obrazovne studije*. Članom je više međunarodnih znanstvenih udruga i domaćih strukovnih udruga.

Životopis Nikole Pastuovića i njegovi znanstveni doprinosi prikazani su na njegovoj internetskoj stranici [www.nikolapastuovic.net](http://www.nikolapastuovic.net).



30

**BIBLIOTEKA znanost i društvo**

*Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
Zagreb, Amruševa 11  
Tel. +385 1 4810 264; fax: +385 1 4810 263  
e-mail: idiz@idi.hr*

**Glavna urednica**

*Dinka Marinović Jerolimov*

**Uredništvo**

*Vlasta Ilišin  
Mladen Labus  
Iris Marušić  
Katarina Prpić  
Dušica Seferagić*

**Lektura**

*Tamara Gazdić Alarić*

**Likovno rješenje naslovnice**

*Igor Kuduz*

**Grafičko oblikovanje naslovnice**

*\*pinhead, Zagreb*

**Grafička priprema**

*Stjepan Tribuson*

**Tisak i uvez**

*Tiskara Rotim i Market*

**Naklada**

1000 primjeraka